



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

*ENSAIOS DE VOOS*

*METAMORFOSES PESSOAIS E PROFISSIONAIS*

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

*Paula Alexandra Pessoa Tavares dos Santos*

Porto, novembro 2013





**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

*ENSAIOS DE VOOS*

*METAMORFOSES PESSOAIS E PROFISSIONAIS*

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

*Paula Alexandra Pessoa Tavares dos Santos*

Trabalho efetuado sob a orientação da

*Professora Doutora Maria Ilídia de Meireles Cabral da Rocha Vieira*

Porto, novembro 2013



Para que estes ensaios se concretizassem, foram imprescindíveis as presenças de preciosos companheiros de voos. A eles, o meu agradecimento sentido pela oportunidade da realização de aprendizagem pessoal que este relatório me ofereceu.

Assim,

Ao Professor José Matias Alves, pela sua inspiração para que estes meus e outros *ensaios de voos* se realizem!

À Professora Ilídia Vieira, pelo cuidado zeloso e extremo com que orientou este meu trabalho, garantindo que de cada casulo saía uma borboleta!

À Irmã Maria da Glória, pela confiança que foi sempre depositando em mim ao longo de todo este meu percurso profissional!

Ao Hugo, à Laura e à Xana, companheiros de outros tantos *ensaios*, pela partilha de uma caminhada tão intensa!

Ao Nuno, ao Pedro, ao André e ao Manel, pelo incentivo permanente, pela paciência, pela compreensão e, sobretudo, pelo ato de Amor de confiarem na minha escrita!

À minha Mãe, que refletida em cada sorriso de incentivo da minha tão grande família, soube fazer-se sempre presente!

A todos, um grande bem-haja!

**"Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses."**

**Rubem Alves, 2008**

**“O valor da escrita reside no facto de, em si mesma, tecer-se ela como símbolo, urdir ela própria a sua dignidade de símbolo. A escrita representa-se a si, e a sua razão está em que dá razão às inspirações reais que evoca. E produz uma tensão muito mais fundamental do que a realidade. É nessa tensão real criada em escrita que a realidade se faz. O ofuscante poder da escrita é que ela possui uma capacidade de persuasão e violentação de que a coisa real se encontra subtraída. O talento de saber tornar verdadeira a verdade.”**

**Herberto Helder, 1979**

## Sumário executivo

O presente trabalho constitui em si mesmo um relicário das vivências profissionais mais marcantes do meu percurso enquanto professora. A sua componente reflexiva permite uma revisitação de quatro *longas e silenciosas metamorfoses*: a profissionalização, a primeira direção de turma, a coordenação de um departamento curricular e a pós-graduação. Estes *ensaios de voos* são trilhados num permanente reencontro existencialista da pessoa que escreve com a professora que os experienciou.

A fundamentação teórica deste relatório permite a interpretação da relevância desses quatro momentos. Com efeito, é na *tensão real criada em escrita que a realidade se faz*, ou seja, é no registo *persuasivo e violento* das experiências profissionais mais marcantes que a professora se identifica. Assim, é através das *lentes teóricas* da identidade e do desenvolvimento profissional docente, das culturas e lógicas de ação na escola e da liderança que a pessoa reconhece as suas *extensões*: a professora profissionalizada, a diretora de turma a coordenadora curricular e a pós-graduada.

Ao folhear as páginas deste relatório, o leitor pode assim acompanhar o percurso profissional da pessoa que o escreve, visitar a sua essência e emocionar-se com a aprendizagem da protagonista: a responsabilidade em *ser professor*, em todas as suas diferentes vertentes. Possa o mesmo servir para outros ensaios de voos, com novos bateres de asas, urgentes.

**Palavras-chave:** identidade profissional, desenvolvimento profissional docente, culturas e lógicas de ação na escola, liderança.

## Abstract

This work is in itself a reliquary of the most memorable experiences of my professional journey as a teacher. Its reflective component allows revisiting four *long and silent metamorphoses*: the professionalization, the first class direction, the coordination of a department curriculum and the post-graduation. These *test flights* are pinched within a permanent existentialist meeting between the person who writes with the teacher who experienced them.

The theoretical basis of this report enables the interpretation of the relevance of these four stages. Indeed, the real tension is established in writing what the reality is, that is, it is in the registering of violent *persuasive and professional* most striking experiences that the teacher identifies herself. Thus, it is through the theoretical frameworks of identity and teacher professional development, cultures and logics of action in the school and leadership that the person recognizes its *extensions*: the professionalized teacher, the class director, the coordinator department curriculum and the postgraduate.

While reading the pages of this report, the reader can thus pursue the career of the person who writes it, visit his essence and thrill himself with *the* learning of the protagonist: the responsibility of being a teacher, in all its different aspects. May it help in further test flights with new and urgent wing beats.

**Keywords:** professional identity, teacher professional development, school cultures and logics of action at school, leadership.



## Índice:

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Horizontes da Memória .....</b>	<b>4</b>
1.1. Era uma vez... ..	4
1.2. Revisitando apeadeiros .....	5
1.3. Do casulo à borboleta; da borboleta ao casulo .....	6
1.4. (Re)visitando-me nos outros.....	7
<b>Capítulo 2. Ensaios de Voos .....</b>	<b>10</b>
2.1. Prólogo.....	10
2.2. Primeiro Apeadeiro - O Processo da Profissionalização .....	11
2.3. Segundo Apeadeiro - A Direção de Turma .....	17
2.4. Terceiro Apeadeiro - A Coordenação do Departamento de Línguas .....	20
2.5. Quarto Apeadeiro - A Pós-Graduação .....	22
<b>Capítulo 3. Aparições.....</b>	<b>26</b>
3.1. Prólogo.....	26
3.2. A Pessoa e a Professora.....	27
3.3. A Pessoa e a Diretora de Turma .....	47
3.4. A Pessoa e a Coordenadora .....	52
4.5. A Pessoa e a sua <i>Evidência</i> .....	59
<b>Capítulo 4. Estrelas que saem da algibeira .....</b>	<b>63</b>
<b>Capítulo 5. Palavras essenciais.....</b>	<b>70</b>
<b>Conclusão - Qual é a minha estrela? .....</b>	<b>74</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>77</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>84</b>
<b>Síntese Registo Biográfico .....</b>	<b>85</b>

## Introdução

A redação de narrativas autobiográficas tem vindo a assumir uma importância substancial no campo das Ciências da Educação. Com efeito, o ato da escrita de histórias de vidas de professores, por professores, constitui um meio para que os mesmos possam, entrando dentro de si e rebuscando as suas memórias, pensar, de modo refletido e recolhido, sobre a sua própria ação. É este, assim, um ato promotor de mudança, pessoal e profissional. Ao escrever sobre os momentos mais marcantes da sua vida profissional, o professor intervém no real, “porque o enfrenta, o compreende e o redireciona e reestrutura, via reflexão, permitindo-se, e aos outros, uma nova visão (reconstruída) dos seus mundos”. (Ramos & Gonçalves, 1996, p. 13). Com efeito, a redação deste relatório possibilitou-me, através de uma revisitação reflexiva de espaços e de tempos pessoais e sociais, o reconhecimento e a consequente compreensão de todo um percurso profissional e, desta forma, uma nova visão dos mundos da escola. Interpreto os quatro momentos que recolhi na revisitação da minha memória, como os meus ensaios de voos, reconhecendo que cada voo foi sempre um novo ensaio de voo.

Este relatório reflexivo que ora apresento está organizado num andamento gradativo: partindo dos *horizontes da minha memória*, narro os meus *ensaios de voos* que se consubstanciam em *aparições*, fazendo sobressair *estrelas que saem da algibeira* que culminam em *palavras essenciais*. Ao longo de um percurso marcadamente existencialista, a minha identidade profissional vai ganhando forma, reconhecendo-se num estágio de desenvolvimento profissional. A pessoa que vai escrevendo vai apreendendo os diferentes cenários sociais da escola, compreendendo-os, atribuindo-lhes novos sentidos. Com efeito, o carácter teoricamente fundamentado deste presente relatório possibilitou o conhecimento da razão de ser minhas vivências profissionais. E é extraordinário o momento do reencontro entre *o que vivi* com o *porquê do assim vivi*. É o momento da *aparicação*, aquela que arrebatava incertezas, medos e inseguranças. É a apreensão das estrelas que saem da algibeira e que deverão ser restituídas ao seu lugar: a professora é uma pessoa, com possibilidades de ação individual e de coação, congregando os esforços dos outros, implicando-os na sua própria ação.

O relatório inicia repuxando os fios da minha memória, revisitando-me solenemente, percorrendo ambientes físicos e emocionais, perscrutando a presença e a ausência de outras personagens participantes nos meus ensaios. No casulo da viagem ao passado detenho-me em quatro apeadeiros: a profissionalização, a primeira direção de turma, a coordenação de um

departamento curricular e a pós-graduação. Com uma identidade profissional inicial extremamente redutora, é através das lentes teóricas da autocompreensão, da vulnerabilidade e da autoformação que a pessoa foi conhecendo a professora. Atravessando momentos de socialização e de aculturação profissional, é na profissionalização em serviço que me é dada a conhecer a minha identidade, pessoal e profissional, a mim e aos outros, o atingir uma visão profissional. Os meus medos e as minhas incertezas, tão característicos desta fase de profissionalização, foram suavizados pelo estabelecimento de uma relação pedagógica necessariamente centrada nos meus alunos. E esta mesma relação de *maternagem* (Barthes, 1987) foi privilegiada na primeira direção de turma, órgão de gestão intermédia no qual me identifico enquanto elemento integrador das influências da escola e da família, um *interface* que, por inerência do cargo, se debate com a necessária burocratização. As dificuldades experienciadas na coordenação de departamento foram interpretadas sob as lentes teóricas das dimensões do género feminino, da antiguidade na escola, da própria visão de escola e, necessariamente, da racionalidade burocrática e da exercício da minha liderança intermédia. Por fim, na pós-graduação, corolário deste meu percurso de formação profissional, a vivência da *escutatória* na qual me reconheci enquanto professora investigadora, tendo sido despertada para novas possibilidades, novos horizontes da escola, nos quais se rompe com gramáticas e se aprende a ensinar a voar.

Da neblina das memórias, conta-se a história de uma professora que pôde assim reconhecer que é da sua algibeira que saem as estrelas necessárias para que possa deslumbrar crianças e emocionar adultos. As suas palavras essenciais remetem para a importância da formação profissional e para a convocação da necessidade de uma atuação simultaneamente individual e coletiva, que congregue energias, inteligências e emoções.

**"A memória é a consciência inserida no tempo."**

**Fernando Pessoa**

## Capítulo 1. Horizontes da Memória

### 1.1. Era uma vez...

Porque algumas histórias começam assim. E esta é uma história, uma narrativa do eu enquanto professora, revisitando os *horizontes da memória* do meu percurso profissional. É, portanto, uma narrativa autodiegética, pois sou eu a personagem principal e sou eu mesma quem narra a história. Não sou apenas uma figurante de cenas marcadas (Maués, 2003); esta é a minha grafia, o meu registo, o meu cunho pessoal, no qual o Eu enquanto pessoa e o Eu enquanto professora convergem numa caminhada entre o visível e o invisível, o consciente e o inconsciente, por entre espaços de silêncios e de discursos. Corresponde, assim, a uma produção no mais íntimo da minha maneira de *ser professor*. Abarca, em si mesma, as opções que tomei enquanto professora, que cruzam o Eu pessoa com o Eu profissional; na verdade, são estes dois *eus* impossíveis de separar. (Nóvoa, 1992)

É uma viagem no tempo e pelo tempo, revisitando lugares, ora mais sombrios, ora mais luminosos, consoante a emoção e a comoção vivenciadas. Deter-me-ei em apeadeiros, não em estações. O meu objetivo não é demorar-me nas visitas, mas recolher a essência da experiência e equacioná-la à luz do que sou hoje e do que almejo alcançar. O meu objetivo não é decifrar a minha pessoa, mas apreender a minha formação profissional. Esboço, assim, o meu projeto de compreensão dos espaços educativos e sociais nos quais estive inserida e dos quais sou também construtora.

Evoco o quadro de Salvador Dali, “A Persistência da Memória” e surge-me a interrogação: se o próprio tempo se curva sob o impacto da gravidade, por que não os relógios? Efetivamente, se até os relógios se curvam, porque não a minha subjetividade? Nas palavras de Einstein, “a distinção entre passado, presente e futuro é apenas uma ilusão teimosamente persistente.” O hoje num instante se torna ontem e o amanhã num raio de sol se esgota no hoje. E neste constante devir, o que sonhei ontem é já o amanhã. E assim vou construindo e desconstruindo realidades. Na verdade,

[...] significar o tempo presente é compreender o que ele comporta de passado e futuro, encharcado de memória e grávido de projetos. É também praticar uma pedagogia da resistência, que ao desconstruir o passado, reconstrói o futuro pela reinvenção do presente. [...] (Pérez, 2003, p. 4)

Assim, esta minha história escrever-se-á por entre quem fui, quem sou e quem serei, embebida de recordações, consciente de um presente, ávida de projetos.

*Era uma vez...*

## **1.2. Revisitando apeadeiros**

Fecho os olhos, inspiro fundo e entro no túnel do meu passado. Quatro pontos de luz sobressaem da sombra: o apeadeiro da Profissionalização em Serviço, o apeadeiro da minha primeira Direção de Turma, o apeadeiro da Coordenação de Grupo e, por fim, num passado ainda muito recente, o apeadeiro da Pós-Graduação em Administração Educativa em Fátima. Porque saliento estes quatro momentos? Porque é que a minha memória não fez incidir a luz sobre outros? Porquê, exatamente, estes?

Reconheço a pertinência da sombra ou a ausência de luz que não incidiu sobre os outros momentos, aqueles que eu não destaquei. Para ver claramente, há que saber distinguir entre as sombras e a luz! E, neste caso, aqueles momentos que permaneceram na penumbra, ao longo da viagem, conquanto não contenham significado substancial no meu percurso profissional, uma vez que não os elejo enquanto portadores de significado essencial, no sentido de constituintes de condição principal e indispensável para o eu professora de hoje, são parte igualmente importante na reconstituição do meu passado profissional. Nas palavras do filósofo Henri Bergson (1979), "Se consciência significa memória e antecipação, é porque consciência é sinónimo de escolha.". Efetivamente, os momentos *não eleitos* escaparam à minha memória seletiva; não os escolhi. Ou não os quis escolher! Inconsciente, ou até conscientemente, optei por contar as histórias que mais me marcaram, com registo mais ou menos positivo. E é a essas que vou dar, de novo, vida, através da escrita. As outras permanecem no não escrito, no não revelado neste registo autobiográfico. Estas escolhas são parte integrante do meu processo identitário enquanto professora, cuja construção compreende ainda a minha *adesão* a determinados princípios e valores, projetos e inteligências, e ao meu processo de reflexão, *autoconsciência*, que efetuei sobre essas mesmas escolhas, *ação*. (Nóvoa, 1992)

Olhando para o Eu professora do hoje, procuro desvendar a razão de ser da seleção destes momentos. Compreendo agora como foram essenciais para poder apreender diferentes perspetivas da escola e das pessoas que nela moram, cada um no seu tempo, cada um no seu espaço: a sala de aula, onde tive a primeira aula assistida, a pluralidade de espaços sociais da

primeira direção de turma, a responsabilidade de uma coordenação de um grupo constituído por pessoas tão diferentes de mim, espaço social este que ainda hoje se me revela difícil de assumir, e a descoberta da amplitude de um espaço interior que rasgou os meus horizontes profissionais, na pós-graduação, em Fátima. Cada um me foi proporcionando, numa espiral ascendente, por entre matizes ora mais ora menos positivas, uma consciencialização do que deverá ser um professor e, concomitantemente, um bom educador. Reconheço-me, nesta viagem pelos horizontes da minha memória, na qual me vou autorizando enquanto autora, uma professora não apenas possibilitadora de circunstâncias, mas criadora de circunstâncias (Deliguy, 2011, citado por Martins, s/d, p. 2) Ao longo dos últimos 16 anos, fui subindo a minha escadaria profissional na Escola e, degrau a degrau, apreendendo um patamar mais elevado que me foi possibilitando, passo a passo, a apreensão da perspectiva da floresta e das árvores. O processo reflexivo a que me proponho na redação deste relatório irá, certamente, proporcionar-me outras perspectivas. O futuro começa agora!

### **1.3. Do casulo à borboleta; da borboleta ao casulo**

Na evocação do meu passado, anuncio a construção do meu futuro. Mas, para tal, não me limito à recordação, ao simples anúncio de momentos de um passado. Na verdade, é este um processo reflexivo, continuamente equacionado e ponderado. Esta minha biografia não se restringe à enunciação de datas e de momentos, qual documento histórico no qual são enumerados eventos. Pelo contrário, deverá confluir para a consciência e necessária compreensão das diferentes vivências, nos diferentes momentos. O que vivi tornar-se-á, através deste relatório reflexivo, conhecimento. As experiências da minha vida profissional transformar-se-ão no objeto de estudo de uma ciência, a epistemologia de uma prática profissional (Tardif, 2000).

As histórias que escolhi para contar são os vários ensaios de voos da borboleta de hoje, outrora casulos. Cada um dos quatro momentos apreciados no meu percurso profissional corresponde a diferentes fases de mudança. Metamorfoses pedagógicas, num permanente devir, ora aprendendo, ora ensinando, subjetivando-me no que fui aprendendo e no que fui ensinando, no que me passou, no que me aconteceu, no que me tocou. (Larossa, 2002). Do silêncio de cada casulo, rasgou a borboleta, ensaiando um voo. No processo de construção de cada um destes momentos foi-se formando o eu professora, sendo mais enriquecida pela aquisição de “*ferramentas fundamentais à busca de construção de regimes de verdade alternativos*” (Pérez, 2003, p. 3), que cada momento de formação me soube fornecer. De momento em momento,

através da assimilação de novas formas de ver a escola e os outros, fui rompendo com verdades instaladas, com acomodações estéreis. Foram-me desvendados outros caminhos, outras possibilidades de construção de novas formas de ser e de estar nesse mundo que é a escola. Por vezes, a frustração apoderava-se de mim; outras vezes, sentia-me sozinha, numa luta inglória; outras vezes ainda, era inundada pela vontade de desistir e de fazer como sempre tinha feito até então. Optar pela estrada menos viajada é sempre a decisão mais difícil de tomar!

Fui assim crescendo na minha percepção pedagógica, aprendendo a conjugar novas formas dos verbos ensinar e aprender, abandonando o conformismo que a ideia inicial do ser professor significava para mim. Este processo de *irresignação* perante o que eu sabia da profissão de docente, ao começar a *dar aulas* (até a expressão é redutora!), transformou a minha condição de professora. Os quatro momentos que destaco podem assim ser entendidos enquanto “ações rebeldes” (Boaventura Santos, 2000) quais metamorfoses do ciclo biológico das borboletas que passam por diferentes estágios de desenvolvimento, num ensejo de voar pelo mundo, experimentando novos bateres de asas. Este relatório reflexivo que ora redijo comporta, em si mesmo, no seu movimento dialético - reflexão / narração / conhecimento - a possibilidade de uma nova metamorfose no meu desenvolvimento profissional. E requer um *tempo de balanço*, para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (Nóvoa, 1992)

A história de vida profissional que aqui vou narrar, numa espiral evolutiva, de casulo em borboleta, de borboleta em casulo, não irá, por certo, conhecer o seu fim quando inserir o último ponto final deste relatório, pois este é, tão-somente, mais um ensaio de voo. Qualquer experiência de voo é sempre um ensaio, pois nunca esperamos que seja o derradeiro. E nunca achamos que foi perfeito! A necessidade de atribuição de significado ao mundo da escola passa pela constante necessidade de transformar a minha própria realidade da escola (Schultz et al, 2006, p.23). E este não é um processo simples. Mas, nas palavras da flor do príncipezinho de Saint Exupéry: "É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas."

#### **1.4. (Re)visitando-me nos outros**

Esta narrativa autodiegética que me proponho a escrever é, simultaneamente, heterodiegética. Não é apenas o eu que fala, mas também os outros, as terceiras pessoas do singular e do plural, que contam a minha história. Efetivamente, ao caminhar para dentro de mim, eu descubro que a minha “transformação pessoal resulta de uma relação, mesmo que singular, com o outro.” (Martins, s/d, p. 7) Não conto apenas as minhas histórias, enquanto personagem isolada,



reencontrando as minhas crises, as minhas ruturas, na busca da *identidade para mim*. Também nessas histórias habitei com os outros, em relação social, num espaço profissional, revisitando a *identidade para o outro* (Dubar, 1995).

Em qualquer um dos quatro apeadeiros que sobressaíram da sombra, a presença do outro foi sempre importante. De facto, estive sempre rodeada de alunos, pais, professores, colegas, supervisores, diretores e tantos outros mais atores educativos. E foram relevantes nos meus ensaios de voos. Cada um, à sua maneira, contribuiu para a professora que sou hoje. Cada um, à sua maneira, deixou o seu traço em mim, confluindo para o preenchimento da minha formação profissional. É este um processo semelhante ao da construção de um puzzle que, a seu tempo, vai ganhando forma, numa conjugação de peças tão diferentes entre si. Porque é na diferença do outro que tantas vezes encontramos a sintonia.

Nos outros descobri as minhas fraquezas e as minhas fortalezas. Partilhei sentimentos e estratégias de ensino, desmistifiquei crenças e procurei novos caminhos, produzi conhecimento. Fui-me descobrindo. Nas palavras de José Saramago, "O outro é uma complementaridade que nos torna a nós maiores, mais inteiros, mais autênticos."<sup>1</sup>

Esta história assume, assim, também, um carácter heterobiográfico (Dizerbo, 2012, p. 548), enquanto narração de uma história vivida em conjunto, revendo-me no outro e compreendendo-me no outro. Nas palavras de Marilena Chauí (1987, p. 84):

[...] o modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-la, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária, no que lembra e no como lembra (...). O tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no modo de lembrar. [...]

Na escola, todos os dias são *noite de estreia*. Partilhada, diariamente, por atores educativos, tão diferentes entre si, é ela o palco onde se representam papéis, onde se assumem emoções e se formam pessoas, num ambiente comunitário. Revisitando o espólio fotográfico na memória das minhas *atuações* enquanto professora, uma vasta série de imagens surge. Umas a preto e branco, outras a cores. Ao longo destes anos, nunca estive isolada dos outros, embora sozinha. E é assim que descubro que é também para elas que escrevo, para essas personagens que um dia estiveram presentes, ao meu lado, nos diferentes espaços da escola. "O que rege a atividade mnemónica é a função social exercida aqui e agora pelo sujeito que lembra" (Saveli, 2006, p. 98). Esta auto

---

<sup>1</sup> José Saramago in La Vanguardia, 1997

e hétero narrativa de memórias reflete, assim, a professora que sou hoje, ansiosa pela esperança da construção de um amanhã. "O que amas nos outros? As minhas esperanças." (Nietzsche)

**"Escrever é ter a companhia do outro de nós que escreve."**

**Vergílio Ferreira**

## Capítulo 2. Ensaio de Voos

### 2.1. Prólogo

Era uma vez uma menina de seis anos que chorava quando o seu pai a ia levar à escola. Ficavam longas horas, sentados no carro, à porta da escola, numa tentativa absurda de que aqueles minutos pudessem transformar a sua vontade de entrar no edifício. O pai procurava encorajá-la, dizendo-lhe que iria brincar com os seus colegas, que o tempo passaria depressa e que, logo logo, estariam juntos outra vez. Mas nada parecia motivá-la. Ela chorava, chorava, chorava, até que lá entrava, por força das circunstâncias de o pai ter de ir trabalhar, sentindo-se a criança mais infeliz do mundo. Aquela separação era terrível! Mas, à medida que o dia ia avançando, as lágrimas serenavam e, como que por magia, acabava por sentir-se bem junto dos seus colegas e professora.

Esta narração do meu percurso profissional, que ora me proponho a contar, começa, assim, num passado remoto, mais propriamente, na minha infância. Efetivamente, ainda hoje, por vezes, ao entrar na escola, sinto aquela mesma angústia que se apoderava de mim no meu primeiro ano. Mas agora já vou sozinha, pois é suposto já ser crescida. E não tenho a presença do meu pai a encorajar-me. Este sentimento acaba por exigir de mim que, numa tentativa de o superar, procure fazer a diferença para aqueles alunos que me vão sendo confiados. Possam eles, assim, sentir-se felizes ao irem para a escola, sem lágrimas.

Ser professor, conforme fui aprendendo, ao longo destes dezasseis anos de ensino, é, também, fazer a diferença para com próximo!

O processo de evocação dos horizontes da minha memória, apresentado no capítulo anterior, levou-me a puxar mais este fio do meu primeiro ano de escola, ao iniciar o capítulo da narração da minha vida profissional. De facto, para que a minha história possa fazer sentido e constituir-se enquanto conhecimento profissional, terei de ter ao meu alcance todos os fios do *novelo desnovelados*. Ainda assim, estou plenamente consciente de que, à medida que vá contando a história, haverá sempre novos fios, soltos, por puxar.

Na companhia *do outro de nós que escreve*, inicio então a narração dos meus ensaios de voos.

## 2.2. Primeiro Apeadeiro - O Processo da Profissionalização

Concluí a minha licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, na Variante de Francês-Inglês, em 1994, na Universidade de Coimbra. Tendo seguido a via profissional, trazia já comigo um vasto leque de cadeiras denominadas então de psicopedagógicas. Mas a experiência não foi boa. Na verdade, não gostei nada da Psicologia da Educação, dos Métodos e Técnicas de Educação e das Didáticas. O que é estranho, pois tendo seguido a via de ensino, uma vez que lhe reconhecia algum encanto, não fora eu a benjamim de uma família de professoras, não seriam estas as ferramentas que me permitiriam desenvolver as competências necessárias para exercer a minha atividade profissional?

Tendo como público-alvo um número demasiado elevado de alunos, oriundos de diferentes variantes dentro do grupo das Línguas, as aulas eram estranhamente *dadas*, sem qualquer relevância ou chamada de atenção para a responsabilidade da profissão que em breve iríamos assumir. Pouco ou nada aprendi naquelas aulas. O que retenho é, a título de exemplo, uma projeção de acetatos completamente exaustos de informação sobre os diferentes estágios de Piaget. Aquilo que era apregoado como *é assim que devem fazer* não correspondia à maneira como era feito ou exposto. E assim fui empurrada para o mundo profissional, sentindo-me completamente sozinha. A redoma que me fora abrigando ao longo de nove anos de ensino básico, três de ensino secundário e quatro de ensino superior, deixara de me proteger. Já não era aluna; chegara a hora de enfrentar o mundo do trabalho. Passaria a constituir eu parte de um sistema de roldanas que fazem rodar o mundo. Mas não me sentia devidamente preparada para fazer parte de tal engrenagem. A formação que recebera, talvez por ter sido demasiado teórica, desajustada da realidade que, em breve, iria conhecer, não me garantia um conhecimento profissional sólido e eficiente que me permitisse, assim, *de repente*, ser professora.

Ao longo da minha vida de estudante, tinha conhecido diferentes professores. Logo na minha própria casa, tinha a presença de quatro! A minha mãe e as duas irmãs mais velhas eram professoras universitárias. Apercebia-me do seu muito trabalho, organização e dedicação constantes. Mas recordo, em especial, o ano amargo do estágio profissional que a outra minha irmã enfrentara. Entre aulas assistidas, com retornos muito pouco construtivos e um ambiente de competição pouco saudável com os seus pares estagiários, o sofrimento da minha irmã impressionou-me!

E, assim, assimilando as experiências profissionais destas professoras que tinha em casa e, simultaneamente, olhando para aqueles que tinham sido meus professores e que me tinham

marcado mais, constituindo, assim, uma figura de referência do que deveria ser um professor, eu não me sentia, profissionalmente, ao seu nível! Para cúmulo, a experiência recente dos professores que lecionaram as cadeiras psicopedagógicas e respetivo ambiente educativo fora, na verdade, muito dececionante. Defraudara as minhas expetativas relativamente à atividade de ser professor. A discrepância latente entre o que se ensinava e o como era ensinado incomodava. Ser professor seria então recheiar-me de conceitos e de teorias para que pudesse entrar numa sala de aula e expor os meus conhecimentos? Eu ganhara *desconfiança*!

Assim, não embarquei, de imediato, no estágio profissional. Na verdade, quis experimentar outras possibilidades no mercado de trabalho. Desiludida com a minha preparação para abraçar a profissão docente e receosa de um futuro na escola, tentei a área do turismo e dos recursos humanos. Mas os tempos já na altura eram difíceis e foi efetivamente porque nenhuma outra porta se abriu que, sem outra alternativa, acabei por me render e ingressar no ensino.

Candidatei-me ao ensino público e fui então colocada em regime de substituição na Escola A, uma escola secundária do centro do país, durante apenas o segundo período, onde iria lecionar a disciplina de Português B (assim denominada na altura) a quatro turmas do 11ºano. Que grande choque! Para além da dificuldade de ensinar Português, sendo a minha licenciatura em Francês-Inglês, mas com habilitação própria para o grupo de Português-Francês (incongruências de um sistema!), tinha de enfrentar adolescentes pouco interessados em Padre António Vieira ou em “Frei Luís de Sousa”, de Almeida Garrett. Nunca me senti tão sozinha e impreparada! Muito pouco do que me tinham ensinado até então me oferecia confiança para assumir tal desafio. Como era suposto eu ensinar se não me tinham ensinado o necessário? Como era suposto assumir uma profissão se não dominava as necessárias competências? Como era suposto cativar se não me tinham cativado? *Largada* numa escola completamente nova para mim, inserida num espaço social tão diferente daquele que eu conhecia, sem amigos ou quaisquer referências pessoais, não encontrei amparo e conselho junto dos meus pares. Na verdade, os outros professores que constituíam os mesmos conselhos de turma e que pertenciam ao departamento de português encaravam-me como a recém-licenciada, a *caloira* e assumiam que não lhes competia ajudar-me, encerrados numa atitude presunçosa que o posto de antiguidade que ocupavam na escola lhes conferia. Afinal, não era suposto eu já saber como fazer? Para cúmulo, a substituição tinha os seus dias contados; a minha presença não seria de todo relevante durante apenas três meses!

Contando apenas comigo mesma, tive assim, de estudar e de me preparar devidamente para não defraudar as expetativas de um sistema educativo que, por mero acaso, me tinha colocado ali. E consegui! Procurei dentro de mim, dos meus saberes pessoais, estratégias que pudessem

despertar, naqueles alunos, o interesse pelos clássicos da literatura portuguesa. Regressei ao meu décimo segundo ano e recordei o meu professor de literatura portuguesa, um dos tais que deixara a sua marca em mim. Evoquei as suas aulas, tão inspiradoras. Ele parecia *respirar* literatura, emocionando-se por entre linhas ora de prosa, ora de poesia, cativando os seus alunos. Levava-nos a Lisboa a assistir a uma peça de teatro da autoria de Bertolt Brecht para que melhor compreendêssemos as características dialéticas do teatro deste dramaturgo. Efetivamente, ainda hoje guardo em mim o brilhar nos olhos com que assisti à peça, feliz por compreendê-la! Emocionara-me e era aí que residiria, talvez, a chave para captar a atenção dos meus alunos: a emoção. Uma *emoção dialética*, à semelhança de Brecht, ou seja, procurando provocar no meu público uma determinada reação, que reverteria num desejo do mesmo querer intervir sobre a própria provocação, assimilando, desta forma, a necessidade do conhecimento. Assim, desde pôr uma turma de rapazes de eletrotecnia a representar o “Frei Luís de Sousa”, até dividir os alunos de uma outra turma de acordo com as diferentes personagens do “Sermão” de Padre António Vieira, procurei, pela interpretação, reconhecimento, comoção a até pelo riso *movê-los* nos seus conhecimentos e aprendizagens. E os resultados fizeram-se sentir. Eles gostavam das minhas aulas. E aprendiam! Guardo comigo, ainda hoje, o enunciar entusiástico do “Romeiro, Romeiro, quem és tu?” de um aluno que acabou por emocionar-se ao desempenhar o papel de Telmo Pais e o riso inevitável provocado por um outro aluno de cabelo comprido que, interpretando o papel de Maria, chegava a sacudir os seus cabelos como forma de transmitir mais credibilidade à sua personagem. Quando findou o período da substituição, foi de lágrimas nos olhos que me despedi dos meus alunos. Com eles aprendera a *fazer aprender*. Juntos conjugáramos as várias pessoas do singular, e do plural, do verbo cativar. Já não estava tão sozinha; levava-os comigo e em mim. A borboleta saía do casulo e experienciara um primeiro voo, sofrendo uma primeira metamorfose.

E agora? Que rumo tomará a minha vida?- interrogava-me eu.

A resposta fez-se sentir pouco tempo depois. Tendo recebido o telefonema que iria modificar a minha vida profissional até então, apresentei-me no Colégio da Rainha Santa Isabel, em Coimbra, para uma entrevista com a Irmã Diretora. Subi a escadaria principal e entrei num mundo totalmente novo de espaços, de pessoas, de relações, e de vivências. Que diferença relativamente à cultura de escola que encontrara anteriormente, na escola A! Logo no momento da entrevista, a Irmã Diretora deu-me a conhecer o Ideário e Projeto Educativo do Colégio, fazendo uma breve apresentação dos seus ideais, missões e carisma. De confissão religiosa católica, o colégio procurava promover a dignidade de cada ser, num respeito profundo por todos e cada um, investindo na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de todas as

suas potencialidades e capacidades, tendo por fio condutor a pedagogia Cluny, que assentava na visão educativa de Ana Maria Javouhey, fundadora da Congregação. Tomei igualmente conhecimento, logo ali, que era intenção dos educadores daquela escola conduzir o aluno, através duma investigação de qualidade, à apropriação sedimentada do conhecimento integrado numa compreensão espiritual. Fui assim convidada a tornar-me um desses educadores e interrogava-me se possuiria as competências profissionais para assumir tão importante missão. O ambiente que ali se respirava era, seguramente, mais *saudável*. Talvez por todos se sentirem unidos por uma mesma missão educativa, chamados à responsabilidade de pôr em ação um projeto educativo concreto e desafiante, encontrei um grupo de professores dinâmicos e verdadeiramente atentos ao próximo, que me acolheram nas minhas fragilidades de recém-chegada.

Comecei, então, por lecionar poucas horas letivas, mas sem rede pedagógica, qual trapezista numa tentativa acrobática, num permanente equilíbrio. Lá ia ensinando o melhor que podia e que sabia, apelando à experiência profissional que desenvolvera na escola A e que deixara já em mim algum traquejo. Cada aula correspondia a uma nova aprendizagem, obrigando-me a um processo de reflexão sobre a minha prática pedagógica diária. E, felizmente, já não estava tão sozinha: fui estabelecendo relações com atores educativos profissionais, disponíveis e atentos ao próximo. Mas, na sala de aula propriamente dita, a partir do momento que entrava naquele espaço, encarando os alunos, contava apenas comigo mesma. O ato educativo, em si, dependia de mim, das minhas escolhas, das minhas dúvidas e das minhas certezas. Estaria a ensinar bem?

A proposta da profissionalização em serviço surgiu no ano letivo seguinte. E abracei-a, embora desconfiada, pois a minha experiência psicopedagógica tinha deixado marcas profundamente negativas e trazia ainda comigo as amarguras do estágio profissional da minha irmã. Mas era já altura de começar a sair do novo casulo e em boa hora, pois iria experienciar, reconheço-o agora, uma segunda metamorfose profissional.

Assim, no ano letivo de 2001-02, são-me entregues duas turmas: uma do 9ºano de Português e outra do 7ºano de Francês. É-me indigitada uma Orientadora no Colégio e dois Supervisores à Profissionalização, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Viseu, um da área do Português; outro da área do Francês. Ao longo do ano letivo, no decorrer do processo de supervisão, teria igualmente de redigir um relatório de estágio que fosse ecoando os meus objetivos pedagógico-didáticos a que me propunha.

Foi um ano de muito trabalho, que muito exigiu de mim. Mas foi devidamente recompensado por tudo o que recebi em troca. Conheci a necessidade da precisão e rigor que deverão constituir

um bom plano de aula. Reconheci a pertinência de uma crítica construtiva sempre que, findada uma aula assistida, recebia o devido *feedback* por parte da orientadora e dos supervisores, sendo alertada para o bom e para o menos bom da minha *performance* em aula. Fui-me conhecendo aos olhos dos outros. Aprendi a responsabilidade de ser professor. Aprendi que um gesto, um sorriso podem fazer toda a diferença. Não esqueço as palavras da minha orientadora, fiel companheira de felicidades e tristezas, no final da primeira aula a que assistiu: “Tens o rosto muito fechado, carrancudo! Experimenta esboçar mais vezes um sorriso!” E resultou!

Não esqueço, igualmente, o nervosismo que sempre me acompanhou na véspera de cada sessão de observação de aulas. As lágrimas da menina de seis anos ameaçaram aparecer várias vezes; tive de aprender a contrariá-las. Recordo-me que ia para a sala de aula com bastante antecedência por forma a ter tudo preparado e os materiais de apoio devidamente a postos: o projetor, o leitor de CD’s, as fotocópias, o meu plano de aula, que já era sabido de cor, a sala arrumada. Nada podia falhar; era *noite de estreia*! Este ritual da organização e preparação no acolhimento aos alunos ficou-me para sempre. Afinal, ainda que apenas por sessenta minutos, eu entrava em cena e havia que conquistar o meu público!

Aprendi a recorrer a estratégias diversas para cativar os alunos. Evoco, com saudade, duas aulas, em particular. Aquela em que, para ilustrar a figura de estilo da sinestesia, levei comigo quatro objetos que correspondiam aos cinco sentidos: uma canção para ouvir, uma flor para simultaneamente ver e cheirar, um pedaço de maçã para saborear e uma pedra rugosa para tatear. E uma outra, quando o conteúdo a ser observado era o episódio de Inês de Castro e, como suporte para uma atividade de escrita, distribuí a cada aluno uma folha de papel especial, que continha uma flor murcha. Pormenores, é certo, mas fizeram a diferença para aqueles alunos. E para mim. O cuidado, a preparação meticulosa a que me obrigava, em cada aula, lançou-me numa procura limitada apenas pelos seus interesses e aspirações. Ia ao encontro deles, das suas pessoas, das suas motivações. De novo a conjugação do verbo cativar, mas, desta vez, com *arte e engenho*. Com rede, com ciência. Pude observar que eles, nas palavras de Vergílio Ferreira, *verificavam com surpresa que o mundo se lhes transfigurava*. Sedenta de aprender a ser professora, o retorno que fui tendo por parte dos alunos era extremamente positivo. Cheguei a ouvir, por parte de um deles: “*Stôra*, nas suas aulas o tempo passa tão depressa!”

Conheci também momentos menos felizes, em especial aqueles que resultavam da discordância entre o que eu sentia e aquilo que era, na realidade, sentido. Não tendo a capacidade de me colocar no pensamento do outro, nem sempre os meus atos e decisões tinham as repercussões que eu esperava. Por vezes, um plano de aula tinha de ser completamente alterado na própria aula em observação, porque aquele aluno respondera de forma diferente ao esperado e eu,



acrobaticamente, era forçada a repensar estratégias ou abordagens. Mas, ainda assim, reconheço esses momentos menos bons enquanto oportunidades de aprendizagem. Aprendi, assim, que, quando em cena, o professor, por mais que tenha o texto decorado, deverá contar sempre com o imprevisto! O facto de estar sem rede tem, precisamente, essa implicação: esperar o inesperado. Os alunos não são máquinas, mas pessoas; agem e reagem de diversas e diferentes maneiras. Cabe ao professor gerir essa mesma diversidade. Outro aspeto extremamente importante, talvez dos mais importantes, foi a incumbência da redação de um relatório, o chamado relatório de estágio, tendo por objetivo a delineação das intenções educativas para as minhas duas turmas. Dele deveriam constar os objetivos a que me propunha para cada turma, as várias planificações, os materiais de aula, as grelhas de avaliação (auto e hetero) das aulas observadas, e toda a série de atividades que fui levando a cabo ao longo do ano letivo. Era, em suma, a redação de uma espécie de *portfolio* educativo. Na verdade, a necessidade da referida redação e compilação forçou-me a uma atividade constantemente reflexiva no que ia aprendendo e no que ia ensinando. Dei-lhe o título de “Cultivar as Sementes do Amor”: Ambicionava, assim, abraçar uma missão na qual procuraria atender a cada aluno, consciente de que ensinar é atender a cada um, na sua unicidade. E assim o consegui. Efetivamente, a redação deste documento permitiu-me um momento importante no meu desenvolvimento profissional, tendo em conta que a projeção que nele fui estabelecendo relativamente às minhas sementes do Amor foi ali mesmo encontrando sentido. A ação da escrita do relatório exigiu de mim um cuidar mais atento de cada aluno, uma vez que tudo era pensado em sua função. Simultaneamente, permitiu-me a construção de um conhecimento docente, desta vez, o meu! A experiência da profissionalização em serviço foi, assim, extremamente positiva. Aprendi saberes pedagógicos e profissionais. Longe ia a desorientação desmotivante das psicopedagógicas. Finalmente, tinham-me ensinado a ser professora: a elaborar planificações de vários tipos, planos de aulas, a reconhecer a necessidade de inventar estratégias pedagógicas, a procurar a conceção de momentos de aprendizagem, a reconhecer a importância da avaliação e os seus diferentes tipos e a saborear a concretização do ato educativo. E senti-me acompanhada ao longo de todo este meu processo de formação profissional. De salientar a quase omnipresença da minha orientadora, que, ora fisicamente ora por via digital (através da troca de inúmeros mails), ia garantindo a sua devida orientação, certificando-se, sempre, que a sua orientanda ia fazendo caminho, motivando-a a crescer no seu conhecimento profissional. Igualmente atentos à minha caminhada estavam os restantes colegas. O seu carinho foi-me acariciando a alma; diziam sempre quando me viam mais atarefada: “Hoje vais ter aula assistida, não vais? Boa sorte!”. Nos próprios supervisores encontrei, não diria

acompanhamento, mas empatia. Extremamente profissionais e rigorosos, parece que ainda os vejo sentados ao fundo da sala, de caneta e papel na mão, suspensos em cada palavra minha, em cada gesto meu, mas ao mesmo tempo, atentos e afáveis. Creio até que era já com alguma boa disposição que encaravam os 180 km que tinham de percorrer sempre que vinham de Viseu para observar as minhas aulas. Recordo, já no final do ano letivo, o momento em que entrei no gabinete da Direção, onde tinham estado reunidos para decidirem as minhas classificações de profissionalização, e me acolheram com largos e verdadeiros sorrisos. Estava muito feliz! Compreendi então, precisamente nesse momento, que, finalmente, era professora! Estava profissionalizada; e sentia-me professora: aprendera a ensinar e ensinara a aprender. Um ano tinha passado. Ganhara asas mais fortes e robustas; desta vez, já podia voar um pouquinho mais alto!

### **2.3. Segundo Apeadeiro - A Direção de Turma**

No ano letivo de 2002-2003, assumi a primeira Direção de Turma. Novos desafios se me colocaram. A professora, recentemente profissionalizada, ainda tinha um longo caminho a percorrer nos corredores da Escola.

Quando tomei nas minhas mãos a responsabilidade de trinta alunos, estava longe de imaginar a imensidade de relações que estão subjacentes ao cargo de Diretora de Turma. Efetivamente, para além dos alunos em si, que trazem consigo toda uma história única de vida, passei a estabelecer relações necessariamente mais próximas com a Direção, com os Encarregados de Educação, com o Conselho de Turma, com os Serviços de Psicologia, com os Auxiliares de Educação e com os Serviços de Secretaria. A minha visão da escola, necessariamente, sofrera uma nova perspetiva: há todo um mundo dentro de uma escola! Esta consciencialização possibilitou-me a compreensão de que o professor não está *tão* só. Tem, efetivamente, junto de si, portos de abrigo onde se apoiar por forma a levar a cabo, de uma maneira mais eficaz e relevante, a sua missão de educador.

Nesta teia tão densa de atores educativos, desempenhei diversas funções. Fui mediadora de conflitos, quando surgia algum problema por parte dos encarregados de educação ou dos alunos que requeria a devida solução, e era eu quem estabelecia a ponte entre a direção e os mesmos. Fui gestora de emoções, ao acolher um aluno frustrado com os seus resultados escolares ou com

um amor não correspondido, ou ao ouvir o desabafo de um colega do mesmo conselho de turma que enfrentava dificuldades com a turma. Fui também criadora de possibilidades, quando apontava a um aluno a possibilidade de um outro caminho a percorrer, procurando orientá-lo no seu futuro, contando para tal com a ajuda preciosa da Psicóloga. Cheguei também a desempenhar a função que considero, talvez, a menos estimulante deste cargo de diretor de turma, a de burocrata, continuamente atolada em papéis, justificações de faltas, autorizações de saídas, registos informativos de classificações, processos biográficos... enfim, toda uma panóplia de documentos que tem também de passar por nós e que são extremamente importantes. Mas, de todas as funções, aquela que mais me agradava era a de arquiteta de sonhos e oportunidades. Tendo o colégio um tema cultural a ser posto em prática todos os anos, era esperado que cada direção de turma abordasse esse mesmo tema. E foi para mim delicioso ter a oportunidade de poder desafiar os alunos nas suas certezas e convicções de adolescentes e confrontá-los com outras perspetivas da vida e do mundo. Com esse propósito, recordo que, não raras vezes, não obstante as suas vontades, lhes propunha que redigissem textos de carácter pessoal e reflexivo, subordinados a um determinado tema, partindo da observação de pequenos filmes inspiradores ou de citações lendárias e, por vezes, controversas. Ao início, esta tarefa requeria sempre algum tempo e predisposição, ouvindo muitas vezes “Oh, stôra, escrever? Não me apetece!” ou “Não tenho jeito para escrever! Hoje não estou inspirado!”. Mas o fluir da pena lá ia correndo e o resultado final era, quase sempre, maravilhoso: impressões a tinta ou a lápis de ecos interiores. *Os alunos abriam os olhos, fascinados, e eu sentia que eles transpunham o limiar da aparição* (Ferreira, 2009, p. 116). E eles sentiam-se bem, contentes consigo mesmos. Tenho consciência dos riscos que corria ao abrir-lhes a janela das suas emoções. Por vezes, o confronto emocional consigo mesmo pode ser perigoso! Mas havia que tentar puxar por esses fios e, muito importante, estar atenta aos turbilhões de novelos a que eles pudessem levar. “Porque mais valerá arder do que durar na mesmice de um tempo inútil”. (Alves, 2012) Alguns dos sonhos e oportunidades daqueles meus alunos foram semeados naquelas aulas; não era afinal eu a arquiteta, mas sim eles! As sessões de Direção de Turma, que tinham lugar uma vez por semana, eram, na verdade, o espaço ideal para auscultar frustrações e alegrias, para sentir o pulsar da turma. Mas muitas vezes, se não na sua maior parte, era nos bastidores que se propiciavam confissões pessoais. Quantas conversas de corredor eu tive com alunos e professores do mesmo conselho de turma! Não há como o contacto isoladamente pessoal com o próximo. Por vezes, a necessidade desse contacto corresponde a uma violação do espaço privilegiadamente privado do outro. Tarefa extremamente difícil de desempenhar, esta! Nem sempre as palavras eram acolhidas da melhor maneira. Nem sempre havia sintonia de vontades

e conjugação de valores. *E era possível que eu entendesse [nos outros] só o que sabia de mim* (Ferreira, 2009, p. 122). Recordo-me que nem sempre a minha visão relativamente a um assunto ia ao encontro da visão do outro. O que era para mim, muitas vezes, importante relativamente a um aluno da minha direção de turma não o era para outro professor. E como lidar com este desencontro? Ainda que procurasse ajuda por parte de outros colegas ou até mesmo de outros diretores de turma, a decisão final, a última palavra era sempre minha. A presença do coordenador de diretores de turma era um pouco esbatida, não havendo o hábito de a ela recorrer para desabafar sobre assuntos do foro íntimo de cada turma, constituindo, assim, um cargo meramente representativo, que se debruçava mais sobre o carácter organizacional da escola do que sobre o seu carácter humano.

Fui assim constatando, ao longo do ano letivo, que também neste cargo de diretor de turma, ainda que haja mais apoios, contemplados nos diferentes núcleos organizativos de uma escola, por vezes, estava novamente, por conta própria, apelando ao meu interior e experiência de vida. A escola é um lugar de muitos encontros, mas também de muitos silêncios. Tenho a sensação de que há determinados lugares que permanecem ocultos, onde ninguém quer entrar. E é nesses momentos e espaços que cabe ao educador fazer por entrar, fazer por desbravar terreno. Tudo depende, então, da sua vontade individual, do seu impulso de agir sobre as circunstâncias? Várias vezes me interrogava, “E se aquela decisão não for a mais acertada?” “E se aquela conversa não surtir o efeito desejado?” “E se, e se e se?” Era toda uma série de interrogações que se me colocava e que ainda hoje se me coloca. Procurasse eu dar-lhes a melhor resposta. E qual seria a *melhor* resposta? Talvez aquela que a minha formação, valores e educação que eu recebera até então me pudesse indicar. Por adesão às circunstâncias que permitam e deem espaço à concretização de um sonho de esperança, por autoconsciência, examinando-me nas minhas crenças e certezas e, finalmente, por ação, através da iniciativa de dar um passo em frente, de ousar educar (Nóvoa, 1992).

Esta experiência da minha primeira direção de turma despertou em mim a consciência de que ser diretor de turma é o ministério ideal para procurar *a pessoa que mora no aluno* (Azevedo, 2004, p. 5). Tive aqui a oportunidade de bater à porta de cada um deles e de conhecer a sua casa. Alguns deixaram-me entrar, outros, mais reservados, não permitiram que passasse da entrada. Talvez mais tarde, ou noutro dia fosse mais prudente por lá passar. Mas o importante era que aparecesse sempre e mostrasse vontade em entrar!

O meu conhecimento da paisagem escolar conquistou, assim, novos horizontes. Sofri uma nova metamorfose. A professora profissionalizada saiu da sala de aula e percorreu outros corredores e outros bastidores de ação. Por entre momentos de luz e de sombra, de conversas e de silêncios,

fui acrescentando novos atores educativos ao meu conhecimento da Escola e com eles estabelecendo relações que se pretendem profícuas para a Escola. Os meus horizontes profissionais alargaram-se; a minha paisagem escolar conheceu novas latitudes.

#### **2.4. Terceiro Apeadeiro - A Coordenação do Departamento de Línguas**

No ano letivo seguinte, subi mais um degrau no meu percurso profissional, ao ser nomeada Coordenadora do Departamento de Línguas, função que ainda desempenho atualmente. Encarei a atribuição do cargo como uma promoção, um reconhecimento do meu valor pessoal e profissional. Efetivamente, quando a Irmã Diretora me convocou para o seu gabinete para me dar a boa notícia foram estas suas palavras: “Paulinha, estamos muito satisfeitos com o trabalho que tem vindo a desenvolver no Colégio. Salientamos a sua responsabilidade e diligência com que encara o seu ofício! Considerámos, assim, que reúne as condições necessárias para ser Coordenadora do Departamento de Línguas!” Fiquei muito contente! É sempre bom ver o nosso esforço e dedicação reconhecidos. Havia agora que meter mãos à obra e continuar a *dar o meu melhor*, cumprindo com esta nova missão.

Se a direção de turma me tinha já proporcionado a amplitude do contacto com outros agentes educativos, a coordenação de um departamento curricular veio alargar esse mesmo campo. A responsabilidade adensou-se. Sendo a mais nova do grupo, foi com alguma relutância que os meus pares aceitaram a minha nomeação para o cargo. Na verdade, quando receberam a notícia, na reunião geral de abertura de ano letivo, o espanto era generalizado pelos seus rostos. Quase conseguia ler-lhes os pensamentos: “Porquê ela? A mais nova?” A coordenadora que eu fui substituir chegou a demonstrar alguma animosidade para comigo, mantendo um diálogo algo frio e distante. Procurei compreendê-la, tinha sido a coordenadora do grupo de línguas desde sempre; não estaria a ser fácil para ela, mas não havia nada que eu pudesse fazer.

Não foi esta uma tarefa nada fácil, tal como ainda hoje não é. As relações humanas são difíceis, conforme nas palavras de Fernando Pessoa:

“Como é por dentro outra pessoa  
Quem é que o saberá sonhar?  
A alma de outrem é outro universo

Com que não há comunicação possível,  
Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma  
Senão da nossa;  
As dos outros são olhares,  
São gestos, são palavras,  
Com a suposição de qualquer semelhança  
No fundo.”

Efetivamente, foi muito difícil relacionar-me com os meus pares de departamento. A sensação que tive, e que ainda hoje tenho, é que, de facto, com eles *não há verdadeiro entendimento*. É um grupo de pessoas com as quais não me identifico em termos profissionais e até mesmo pessoais. Não lhes reconheço o mesmo gosto pela escola, a mesma atenção para com o aluno. Tenho a sensação que encaram o ato educativo como um ato mecânico, que se faz por obrigação, sem gosto ou prazer. Foi até com algum receio que fiz a primeira convocatória para uma reunião. E senti uma grande tensão no decorrer da mesma. A discrepância de vontades era latente: eu procurava, enquanto líder *intermediária*, fazer passar as diretrizes da Direção, recebidas em Conselho Pedagógico, e elas, lideradas, acatavam relutantemente. Momentos difíceis! Eu e elas; muito raramente o nós. Não sei se por ser um grupo constituído apenas por mulheres, se por mera falta de empatia entre nós, ou até mesmo, por falta de competência da minha parte. Na realidade, sendo eu a coordenadora, deverei ser eu a reunir as condições necessárias para exercer o cargo, para promover o encontro. O Eu pessoa não deverá sobrepor-se ao Eu profissional. Pelo contrário, deverá antes contribuir para que o Eu profissional possa constituir-se de uma forma isenta. Mas, por outro lado, também não sou uma máquina que aja apenas de uma forma mecanizada e sem interferências do exterior. Como resolver este dilema? Pergunta para a qual ainda não encontrei resposta. Gostaria de poder contrariar os versos de Fernando Pessoa, de acreditar que as almas dos outros não são apenas *a suposição de qualquer semelhança no fundo*. Pois não é também nos outros que nos revemos?

É esta, afinal, mais uma função na qual não há *ajudas*? Estaria de novo entregue a mim mesma? Procurei sempre desempenhá-la o melhor que sabia, partindo apenas, mais uma vez, da minha experiência pessoal e profissional. Mas não está a resultar. Talvez por, se calhar, não *saber ainda o melhor*. Reconheço que os poucos encontros que fomos tendo até então regem-se por pertinências de calendário, por obrigações organizacionais, por cumprimento de ordens e

diretrizes, numa racionalidade burocrática. Nesses encontros, o campo lexical restringe-se a divisão do trabalho, hierarquização de autoridade, rotinas e procedimentos, competência, técnica e funcionamento. De caráter extremamente formal, a comunicação ecoa a impessoalidade no relacionamento entre nós. Preocupante! Não há ou houve necessidade do encontro da pessoa, o que é grave!

Reconheço, ainda assim, a relevância deste patamar na estrutura organizativa da Escola e a parte positiva que reflete em mim. Efetivamente, deveria ser este o espaço privilegiado para desabafos curriculares, para a construção de ações de melhoria e para a edificação de uma Escola completa e viva. Este é ainda um cargo com representatividade no Conselho Pedagógico, local por excelência de tomada de, quase todas, as decisões da escola. Através dele, fui apreendendo a perspectiva da Escola, tão diversa nas suas organizações. Qual teatro, edifício que abrange tão diferentes espaços e agentes, todos contribuindo para a *performance* final a ter lugar no palco, assim é a Escola. Desde o aluno à Direção, encontramos os encarregados de educação, os diferentes departamentos curriculares, os conselhos de turma, os diretores de turma, os professores, os auxiliares de educação, os serviços de Psicologia, o gabinete médico, a secretaria e a contabilidade, a reprografia e a portaria. Todos estes atores educativos constituem núcleos organizacionais que interagem entre si, em diferentes *locus* de ação, contribuindo para a grande *performance* final a ter lugar na sala de aula. Foi ao assumir a coordenação de um grupo disciplinar que tive a oportunidade de alargar, ainda mais, esta minha visão da Escola. A sensação que tenho é que, quanto mais alto vou subindo na montanha da hierarquia escolar, maior vai sendo a amplitude da minha paisagem, conseguindo ver mais longe. Mas sinto que o oxigénio vai diminuindo, tendo em conta a altura; necessitava de um novo ar!

## **2.5. Quarto Apeadeiro - A Pós-Graduação**

E os anos foram passando e a menina que tinha medo da escola foi crescendo na Escola. Os três grandes momentos que destaquei até então são marcos relevantes no meu percurso profissional no sentido em que foram importantes para o meu amadurecimento enquanto professora e educadora. Mas faltava mais um ensaio de voo. E oxigénio!

A oportunidade surgiu com a frequência, ainda recentemente, de uma Pós Graduação em Administração Educativa para Escolas Católicas, que teve lugar em Fátima, de janeiro a julho

de 2012 As expectativas, ao início, não pareciam compensar o esforço desta desinstalação pessoal. Na verdade, as sessões tinham lugar todos os sábados, durante sete meses, obrigando a deixar para trás marido e três filhos. Acomodada a uma rotina casa – escola / escola – casa, este era um desvio que incomodava, que me desinstalava do meu conforto rotineiro! E achava eu que, em dezasseis anos de ensino, encerrando em si o percurso de uma longa escadaria de aprendizagem profissional, já pouco haveria a prender. Quão longe estava da realidade! Efetivamente, bastaram as duas primeiras sessões para verificar que *valia a pena*! Logo na sessão de abertura, as palavras que figuravam no marcador que nos foi oferecido pelo Professor responsável auguravam a proposta de um voo diferente do habitual, um rodopiar *sui generis*:

[...] a escutatória procura ensinar a ouvir, a escutar, a centrar a máxima atenção no outro: nos seus silêncios, nas suas dúvidas, inquietações, perplexidades, paradoxos. A sua sede é de compreensão, serviço, emancipação. Este é um curso que procurará acender esta sede. Na expectativa de uma aprendizagem fecunda que nos faça melhores num mundo educativo mais habitável. Serei o primeiro responsável para que esta promessa se cumpra. Convosco, conseguiremos. (Matias Alves, janeiro de 2012)

Seguiu-se a apresentação dos diferentes Professores, dos conteúdos, dos objetivos e dos métodos de avaliação do curso. Iria estudar seis áreas diferentes, qual delas a mais relevante: Identidade da Escola e Projeto Educativo, Fundamentação Antropológica e Ética da Educação Escolar, Organização Curricular, Gestão e Liderança, Políticas Públicas de Educação e Seminário de Projeto. Era todo um novo mundo que se me apresentava! Esta sessão inicial culminou com um desafio final: a redação de uma carta ao Professor, como se já tivesse concluído o curso, datando-a do mês de julho. Logo ali fui confrontada comigo mesma, com o que eu sentia, com o que eu pensava. Foi um primeiro exercício de autoconhecimento e de reflexão pessoal.

Ao longo de sete meses, congregando a presença de outros colegas, vindos de diferentes partes do país, com diferentes idades e experiências de vida, a abertura de espírito que a pós-graduação me proporcionou foi inextinguível. As diversas unidades curriculares foram contribuindo, cada uma na sua área, para um enriquecimento pessoal muito grande, desmistificando conceitos e teorias, perspetivando um mundo novo de possibilidades, como, por exemplo, a possibilidade da criação de turmas ninho, para alunos com ritmos de aprendizagem diferentes, ou o estabelecimento de rotinas na prática letiva, que permitam ir conseguindo captar a atenção do aluno, acompanhando o seu ritmo e atenção, ou ainda a unidade de espaço e de tempo que



parece reger as nossas escolas, uma ordem instalada que urge desordenar, mas sempre em função do aluno, da sua unicidade, no meio de tanta diversidade. Fui claramente desafiada nas minhas instalações. É como se ao longo destes dezasseis anos de professora, eu tivesse sido formatada para corresponder à tal ordem ditada por um sistema que, de rotineiro e impositivo, não deixa espaço ou tempo para a devida reflexão e conhecimento profissional.

A necessidade da avaliação, que se constituía na redação de trabalhos escritos, possibilitou-me a compreensão de mim mesma: professora, professora profissionalizada, diretora de turma e coordenadora de departamento. Senti a felicidade de voltar ao banco da escola, enquanto aluna, mas sem lágrimas! Reconheci a urgência da mudança, através das vozes de Professores que a souberam acordar em mim, e as convocações que a pressupõem. Sou hoje uma profissional *diferente*, mais atenta ainda ao outro, mais envolvida na Escola e com vontade de me envolver sempre mais. Compreendi que passa também por mim fazer a diferença no mundo da Escola onde também eu *moro*. Senti-me a parte de um todo! Já não *tão* só. Recebi o oxigénio necessário para poder respirar em voos mais altos, ao subir a montanha.

Olhando agora para trás, quão distante me revejo da recém-licenciada universitária. A benjamim de uma família de professoras reconheceu o encanto da profissão! Conheço agora a esperança do todo o mundo novo que está nas minhas mãos, por abrir, sempre que entro na escola. *Dar aulas* é, afinal, contribuir para a construção de um mundo melhor, aceitando a diferença na presença do outro.

Tendo sido desperta para a consciência da minha dimensão de perfetibilidade, enquanto ser humano, compreendo agora a minha predisposição e a necessidade de fazer sempre melhor, rodopiando em permanentes ensaios de voos.

Sinto já a saudade de um futuro. Não insiro o ponto final nesta minha narração

**“Não sei quantas almas tenho.**

**Cada momento mudei.**

**Continuamente me estranho.**

**Nunca me vi nem achei.**

**De tanto ser, só tenho alma.**

**Quem tem alma não tem calma.**

**Quem vê é só o que vê,**

**Quem sente não é quem é,**

**Atento ao que sou e vejo,**

**Torno-me eles e não eu.**

**Cada meu sonho ou desejo**

**É do que nasce e não meu.**

**Sou minha própria paisagem,**

**Assisto à minha passagem,**

**Diverso, móbil e só,**

**Não sei sentir-me onde estou.**

**Por isso, alheio, vou lendo**

**Como páginas, meu ser.**

**O que segue não prevendo,**

**O que passou a esquecer.**

**Noto à margem do que li**

**O que julguei que senti.**

**Releio e digo: “Fui eu?”**

**Deus sabe, porque o escreveu.”**

**Fernando Pessoa**

## Capítulo 3. Aparições

### 3.1. Prólogo

E, todavia, sei-o hoje, só há um problema para a vida, que é o de saber, saber a minha condição, e de restaurar a partir daí a plenitude e a autenticidade de tudo – da alegria, do heroísmo, da amargura, de cada gesto. (Ferreira, 2009, p. 11)

Revisitados os apeadeiros que permitiram narrar os ensaios de voos do meu percurso profissional, eis que chega o momento de compreender as *emoções dessas horas* e, através delas, providenciar as devidas *aparições*. Através do meu autoconhecimento, entre o eu pessoa e o eu professora, importa fazer agora a interpretação da minha condição, por forma a aceder à *plenitude e à autenticidade* do todo. Relendo os capítulos anteriores, verifico que *cada momento mudei e continuamente me estranho*. Sou [a] *minha própria paisagem* e, de página em página, *assisto à minha passagem*. Procuro notar *à margem do que li* os momentos nos quais *julguei que senti*.

E, todavia, como é difícil explicar-me! Há no homem o dom perverso da banalização. Estamos condenados a pensar com palavras, a sentir em palavras, se queremos pelo menos que os outros sintam connosco. Mas as palavras são pedras. [Tenho lutado] não apenas com elas para me exprimir, mas ainda comigo mesmo para apanhar a minha evidência. (Ferreira, 2009, p. 44)

Segue-se, então, o momento da interpelação, da compreensão e da explicação do que se passou ao longo do meu percurso e por que é se passou do modo narrado. E porque é essencial encontrar as palavras para que *os outros sintam connosco*, recorrerei às palavras dos outros para que possa, simultaneamente, explicar-me e apreender a minha *evidência*.

### 3.2. A Pessoa E a Professora

Não acredito nessa coisa da vocação. Acredito em influências que canalizam para determinados interesses, mas não acredito que fulano nasceu para arquiteto, ou cicrano para médico. Interessou-se, estudou, houve uma convergência de razões que o levaram a fazer aquela opção. Ou às vezes até por acaso. Já contei não sei quantas vezes que eu não queria ir para arquitetura. (Vieira, 2007)

Não posso deixar de convocar esta observação do arquiteto Álvaro Siza Vieira para iniciar a redação deste subcapítulo. Na verdade, eu não nasci para ser professora; tornei-me. E houve, claramente, uma série de influências que se congregaram entre si para que eu assumisse esta profissão. Interessei-me, contudo sem grande enlevo; estudei, por vezes, contrariada e desencantada, mas mediante a concretização de *uma convergência de razões* optei por ser professora. E foi até mesmo quase *por acaso*, porque nenhuma outra porta se abriu no mundo do trabalho.

De facto, na pessoa que ora escreve estas linhas foi-se formando a professora, de casulo a borboleta, de borboleta a casulo, num perpétuo devir metamorfótico, “a site of ongoing tension between self-preservation and self-transformation.” (Bullough & Baughman, 1997). Através de uma formação teórica e prática, a professora foi-se desnovelando na pessoa. Santos Guerra (2003) apontava como um dos grandes mitos sobre a profissão docente: “o Professor nasce, não se faz”. O meu percurso profissional evidencia, precisamente, a falência do mito: a professora foi-se fazendo, foi-se construindo. Sem prescrições dogmáticas, fazendo por aprender através da sua própria experiência profissional, sulcando hipóteses de trilhos pedagógicos, autodescobrindo-se no turbilhão da escola, produzindo conhecimento profissional.

Um outro mito citado pelo mesmo autor (ibid.) “Para ser professor basta dominar uma área de conhecimento” aponta no sentido da importância que requer a formação de professores. E é caricato como este mesmo mito ilustra as carências das quais padeci enquanto estudante universitária, tendo em conta que escolhi a via de ensino, em detrimento da via investigacional. Na realidade, a minha experiência desagradável das cadeiras psicopedagógicas advém, justamente, do facto de que, ali, ninguém me ensinou a *ensinar*, ou ainda mais importante, ninguém me alertou para a responsabilidade que está implícita no ato de ensinar. Esta fase de formação inicial, correspondente a um momento de formação científica educacional, quase pôs em risco a futura professora. Compreendendo todo um conjunto de saberes demasiadamente

isolados da realidade escolar, estas disciplinas científicas encerravam em si uma prescrição curricular, “a curriculum focused on what teachers need to know”, não permitindo o espaço e o tempo necessários para um “curriculum organized around core practices, in which knowledge, skill and professional identity are developed in the process of learning to practice” (Grossman, et al. 2009). Daí eu sentir-me impreparada para o mundo da escola. A formação que recebera, até então, não me oferecia a segurança necessária para enfrentar o que deveriam ser os problemas reais dos professores; ela constituía um “mero processo de ensinar como ensinar” (Jesus, 2002), para cúmulo, desvirtuado na máxima “olha para o que eu digo; não olhes para o que eu faço”. Este desajuste entre teoria e ação, ou “[o] divórcio entre a teoria e a prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo ténue com as escolas” (Marcelo, 2009), não me possibilitavam um processo de descoberta e de desenvolvimento profissional, não iam de encontro às minhas necessidades formativas. Como era suposto eu entrar, *a frio*, numa sala de aula, o “espaço da incerteza” e da “gestão do imprevisível”? (Nóvoa, 1991). Não me tinham ensinado as competências necessárias para prevenir o “choque com a realidade” (Veenman, 1984). Faltava uma perspetiva preventiva que me tranquilizasse ou, pelo menos, suavizasse o choque que, a meu ver, é sempre inevitável, quando entramos pela primeira vez numa sala de aula e encaramos os alunos.

A identidade profissional que eu me reconhecia, até então, era de desconfiança relativamente à profissão docente. E outros fatores houve que contribuíram para esta minha perceção, nomeadamente, a memória de professores extremamente influentes nos meus tempos de escola enquanto aluna e a presença familiar de mãe e irmãs professoras. Surgiu assim uma dualidade entre as minhas representações sociais e o contexto interacional que eu vivia nesta fase de formação inicial (Gomes, 2008). Por um lado, o encanto que reconhecia na profissão, materializado na admiração por antigos professores e pelas figuras profissionais familiares em casa; por outro lado, o desencanto concretizado na formação científica educacional que recebera na universidade e na experiência amarga do estágio profissional de uma das minhas irmãs. As crenças que eu tinha sobre o ensino possuíam, assim, por base, “experiências pessoais: [que incluíam] aspetos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura.” (Marcelo, 2009).

Assim se compreende que não tenha enveredado, de imediato, na segunda fase da formação inicial, a formação em estágio pedagógico. Em vez disso, procurei outras possibilidades de concretização pessoal e profissional, *fora da escola*, mas sem sucesso. Segundo Huberman (1989), na entrada para o mundo profissional, podem ocorrer três configurações motivacionais:

a indiferença, a satisfação e a desilusão. É claramente perceptível aquela que eu experienciei! Curiosamente, e de acordo ainda com o mesmo autor, esta última situação ocorre com muitos professores que ingressam motivados na profissão docente, mas que começam a ficar desmotivados, havendo um “choque com a realidade” desta atividade profissional. No meu caso particular, o processo foi exatamente o inverso: antes mesmo de ingressar na profissão docente propriamente dita, eu encontrava-me já desiludida; foi precisamente quando *entrei* que surgiu a motivação! Creio poder aqui acrescentar significado às palavras de Meksenas (2003): “não temos uma identidade, mas sim identidades.”

E foi assim que, por não se ter aberto nenhuma outra porta, a pessoa acabou por abrir a porta da escola.

Creio, neste momento, observando os dezasseis anos percorridos na escola e interpretando o meu percurso profissional auxiliada pelas leituras que efetuei na área das Ciências da Educação, ter apreendido um conhecimento que me permite interpretar a etapa que compreende a minha passagem pela escola A como a primeira fase de um desenvolvimento profissional *ideal*, se encarado enquanto momento de formação individual. E arrisco afirmá-lo, no sentido em que, olhando agora para trás, não posso deixar de rever a *pessoa* num constante exercício de autodescoberta. De facto, o ser humano, antes mesmo da sua essência, procura compreender a sua existência. O homem, enquanto ser-no-mundo, é o ponto de partida e de chegada de toda reflexão existencialista. O homem é um projeto e, como tal, capaz de captar a sua realidade, conhecê-la e transformá-la (Freire, 1981, p. 42). Esta abordagem segue o caminho que leva da existência para a essência: antes de ser, existo. Assim o professor (essência) tem de conhecer a pessoa (existência). Esta perspetiva existencialista é claramente afirmada nas palavras de Malm, (2009, p. 87):

[...] In teacher education there is a need to heighten the awareness of what it means to be a teacher, with both the personal ‘being’ and the professional ‘becoming’ as essential and interrelated dimensions of career development. There has been a tendency to emphasise the ‘becoming’ at the expense of what it means to ‘be’. The person the student teacher is becomes of the utmost relevance to how they develop professionally. Too little attention has hitherto been paid to the importance of personal development for professional learning. Teacher education needs to focus much more on the personal processes involved in becoming a professional teacher; that is, teacher training programmes should comprise a well-grounded balance

between the cognitive and emotional dimensions of learning to teach.

[...]

Não tendo beneficiado desta sugestão de formação de professores, acabei por assumi-la, sozinha, num caminhar de autocompreensão. Para aprender a ensinar, foi necessário procurar conhecer as suas dimensões subjacentes: a emocional (O que é ser professor?) e a cognitiva (Como é que me torno professora?). Compreendo assim como o meu próprio desenvolvimento pessoal foi essencial para a minha aprendizagem profissional. Não foi "o modo como ensino é a mensagem" (Russell, 1997) mas antes "Quem eu sou enquanto ensino é a mensagem", (Kelchtermans, 2001). Efetivamente, e de acordo com este último autor citado, no ato de aprender a ser professora e de, simultaneamente, exercer a profissão, eu desenvolvi um "quadro interpretativo emocional", ou seja, um conjunto de cognições, de representações mentais que funcionaram como uma lente através da qual eu olhei para a profissão docente, atribuindo-lhe sentido e agindo sobre ela. E fi-lo através dois domínios: da denominada "teoria educacional subjetiva", por outras palavras, da minha sabedoria pessoal sobre o ensino e respetivas crenças que utilizei ao desempenhar a profissão, escolhendo as minhas ações e justificando-as (o meu *know-how* profissional) e das conceções do eu professora sobre mim própria, enquanto professora. Foi neste conjugar de autocompreensão, de "auto-referência contínua" (Nias, 1989), que eu fui apreendendo o meu *self* enquanto professora em regime de substituição numa escola secundária, interpretando-o como o resultado de um processo contínuo de dar sentido às minhas experiências e ao impacto destas mesmas no meu próprio *self*. E reconheço então, neste caminho pessoal de interpretação profissional, uma "condição estrutural" do professor mencionada igualmente por Kelchtermans (2001) – a "vulnerabilidade". Segundo este autor, "a experiência da vulnerabilidade é mediada pelo contexto (o ambiente político, o clima social e cultural da escola, etc.) e está diretamente relacionada com a autocompreensão dos professores". Efetivamente, a cultura da escola A, que não acolheu de forma ideal a professora colocada em regime de substituição, interferiu na minha própria atuação profissional, obrigando-me a depender apenas de mim mesma e da relação que estabeleci com as minhas turmas. E é Bullough (2005), quem afirma brilhantemente que:

[...] a vulnerabilidade deve ser qualificada como um estado de espírito, uma paixão que não necessita de começar com um determinado incidente ou objecto, nem precisa de ser sobre algo em particular. [...] a condição da vulnerabilidade é, ao mesmo tempo, o que constitui a grande possibilidade para o "pedagógico" acontecer numa relação interpessoal entre professores e alunos. [...] (p. 13)

E foi, exatamente, *um estado de espírito* vulnerável que me propiciou uma relação interpessoal e eficaz com os alunos. Contando apenas comigo própria, interagi diretamente sobre e com o aluno, implicada numa “relação ética de responsabilidade em que nos envolvemos a nós próprios enquanto pessoas”. (id. *ibid.*)

A minha preocupação ao assumir as quatro turmas do ensino secundário da escola A prendeu-se, desde o início, com o despertar o interesse do meu público, colocando o aluno no centro da ação pedagógica, respeitando a sua individualidade enquanto ser único. Reconheço a minha urgência em cativá-lo, em fazer incidir o seu foco de interesse para o que tinha para lhe ensinar, tal como se se tratasse de um negócio que precisasse ser fechado entre nós, um acordo a ser celebrado, um “handshake” (Brilhart, 2010). Efetivamente, “teaching is not simply a skill selected and put on like a shirt or coat, but is a complex social negotiation between teacher and student” (Britzman, 2003). Interroguei-me, várias vezes, sobre o que é que resultaria como estratégia para despertar o seu interesse pela literatura portuguesa, recorrendo às minhas próprias memórias e experiências enquanto aluna, nomeadamente ao evocar a peça de teatro de Bertolt Brecht a que assistira no meu 12º ano, encontrando, assim, na *emoção dialética* uma boa estratégia. “Teachers benefit from their memories and experiences of having been a student as well, and that it is possible to develop this understanding of being a student within education programs” (Brilhart, 2010). Considerando que o aluno não é um espectador da aprendizagem, mas um ator interveniente, procurei implicá-lo enquanto ator pedagógico, movendo-o nos seus conhecimentos. Fui assim ensinando numa “prática emocional” (Hargreaves, 1998). Na escola A, procurei ser uma “professora reflexiva”, num procedimento de autoaprendizagem, aula-a-aula, refletindo na e sobre a prática. Fui exercendo uma prática profissional e pedagógica, através da autoformação (Jesus, 2002).

Este meu percurso marcadamente existencialista teve, igualmente, o seu revés: a solidão. Na verdade, uma solidão que não mais, até então, me abandonou. Na escola A, por forma a enfrentar um ambiente escolar encerrado sobre si mesmo, pouco acolhedor de *estranhos*, tive de recorrer a uma reclusão interior para conseguir levar a cabo a missão de ensinar quatro turmas do ensino secundário, não tendo encontrado apoio junto dos meus pares. Estava, efetivamente, sozinha, entregue a mim mesma e este sentimento de solidão acabou por tornar-se-me familiar. Desde então que o fui tomando como companheiro, de tal forma ele foi extremamente marcante neste início do meu percurso profissional. É como se tivesse adquirido uma espécie de escudo protetor, do qual me servia para me *defender* e, simultaneamente, *atacar*. Na realidade, sentia a necessidade de me defender, pois não tinha a certeza se estaria a ser uma *boa professora*, se as estratégias de aprendizagem seriam as mais construtivas, se estaria



verdadeiramente a *ensinar*, e a necessidade de atacar, no sentido de agir, enquanto atora educativa, profissional responsável colocada em regime de substituição numa escola, com um papel a cumprir. Efetivamente, conforme nos diz Alberto Gomes, 2008, p.13:

[...] o professor se sente só em alguns momentos de sua trajetória por conta do conflito entre as suas concepções sobre ser professor e sobre a relevância do seu trabalho e as expectativas dos demais sujeitos que “atuam” na esfera escolar.

Faltava-me um *feedback* relativamente ao meu saber fazer. Apenas o recebia por parte dos meus alunos, meus parceiros neste caminhar solitário, que, segundo Lortie, (1995) citado por Raposo, 2012, p.13) “pode ser a causa de recompensas intrínsecas geradas pelas fortes relações afetivas que se estabelecem com os alunos no contexto da sala de aula, em ambientes restritos, onde prevalece uma cultura individualista”. Já Prensky (2010) apresentava esta ideia de “parceria” entre alunos e professores através do desenvolvimento de uma espécie de relação de simbiose, de troca de papéis, da qual ambos beneficiam. Na realidade, foi com os meus alunos que eu fui aprendendo a ensinar e eles, por sua vez, comigo foram aprendendo: “teaching and learning are reciprocal and interdependent concepts where the two terms influence, interact, and impact each other. Black and William (1998) see these terms as "interactive" (Roberson, s/d).

Esta solidão que se foi encrostando em mim, na escola de Cantanhede, repercutiu-se, assim, no meu desenvolvimento profissional. Interpreto-a enquanto o resultado da minha inserção num ambiente escolar pouco colaborativo e recetivo. Hargreaves (1995) equaciona “a cultura como uma lente através da qual se vê o mundo”. Nesta perspetiva, a lente cultural pela qual eu vi o mundo, naquela escola, foi extremamente redutora. Eu era a recém-chegada, a *novata*, supostamente cheia de energia e de “ideias novas” enquanto recém-licenciada e iria ficar por ali temporariamente, não chegaria a fazer parte integrante e influente daquele ambiente. Os meus pares tinham já largos anos de experiência profissional e encontravam-se acomodados e instalados nas suas vivências pedagógicas habituais. Este comportamento poderá explicar-se enquanto reflexo de uma cultura de individualismo, na qual o isolamento é uma presença contínua e alargada na cultura de ensino (Raposo, 2012). Segundo Hargreaves (1998):

[...] Most teachers still teach alone, behind closed doors, in the insulated and isolated environment of their own classrooms. [...] Classroom isolation offers many teachers a welcome measure of privacy, a protection from outside interference which they often value. Yet classroom isolation brings with it problems too. Although it

purges the classroom of blame and criticism, it also shuts out possible sources of praise and support. Isolated teachers get little adult feedback on their value, worth and competence. (p.167)

Este isolamento a que fui votada, ainda que não intencionalmente, impediu, efetivamente, o desejado retorno relativamente à minha prática pedagógica, na qual nenhum dos meus pares queria envolver-se, mantendo a sua segurança e o seu *lugar de conforto* por detrás de portas fechadas, salvaguardando-se, assim, de quaisquer comprometimentos. Recorrendo novamente a Hargreaves (1998), este isolamento foi o resultado de um dos fatores que o autor distingue na cultura profissional individualista, o denominado “individualismo constrangido”, que se prende por constrangimentos administrativos e organizacionais. Efetivamente, a minha substituição era temporária, não era suposto criar ali raízes, não tendo havido sequer a reunião do tempo e do espaço necessários para trabalhar colaborativamente. E é também assim que, pela responsabilidade de cumprir a minha missão educativa naquela escola, fui *eleita*, igualmente, a um “individualismo eletivo” (id. *ibid.*) tendo *optado*, sem outra solução, por trabalhar isoladamente. Neste isolamento fui encontrando o espaço para a minha interiorização, uma solidão que me permitisse a minha realização pessoal. E reconheço-a agora como um “sinal de grande maturidade emocional” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 26). Na realidade, segundo Storr (1988), citado por Fullan & Hargreaves, (2001, p. 26), a capacidade de estar só está “ligada à descoberta, à realização pessoal e à consciencialização das nossas necessidades, sentimentos e impulsos mais profundos” e ainda, pelo mesmo autor, ela “pode ser uma fonte de sentido e de criatividade pessoais”. A professora foi *ganhando forma* na pessoa; a essência foi *germinando* na existência. Assim, ao longo deste processo de metamorfose, no casulo isolado surge este individualismo como uma estratégia de adaptação da professora ao seu ambiente de trabalho, (Raposo, 2012, p.12), uma estratégia adaptativa para conservar recursos ocupacionais escassos que “protege o tempo e a energia que são requeridos para satisfazer exigências imediatas ligadas à instrução” (Flinders, 1988, citado por Raposo, 2012, p.12).

Revisitada e interpretada a etapa da minha passagem pela escola A e embora a reconheça, conforme já arrisquei afirmar anteriormente, como aquela que compreende a primeira fase de um desenvolvimento profissional *ideal*, enquanto, insisto, momento de formação individual, não posso deixar de colocar a questão: e se a minha desmotivação inicial ao entrar nesta escola se tivesse efetivado numa atitude desresponsabilizada e eu não tivesse tomado, nas palavras de

Robert Frost, *a estrada menos viajada*,<sup>2</sup> ou seja, aquela que é a menos percorrida por oferecer menor segurança? E se o isolamento a que fui conferida não fosse por mim interpretado enquanto solidão, tal como a equaciona Vergílio Ferreira (1965), in *Espaço do Invisível, I*:

[...] a solidão [da pessoa], que persiste sempre talvez como pano de fundo em toda a comunicação, em toda a comunhão, não é 'isolamento'. Porque o isolamento implica um corte com os outros; a solidão implica apenas que toda a voz que a exprima não é puramente uma voz da rua, mas uma voz que ressoa no silêncio final, uma voz que fala do mais fundo de si, que está certa entre os homens como em face do homem só. O isolamento corta com os homens: a solidão não corta com o homem. A voz da solidão difere da voz fácil da fraternidade fácil em ser mais profunda e em estar prevenida.

Felizmente, da solidão do casulo irrompeu ainda assim, uma borboleta. A professora experienciara um primeiro ensaio de voo, vacilante, mas ansioso por novos rodopiases, motivada para percorrer novos trilhos e novos percursos. O caminho da autodescoberta profissional *has made all the difference*<sup>3</sup>); para mim e para os meus alunos.

Concluído o período de substituição na escola A reconheço agora que se seguiu uma nova fase do meu desenvolvimento pessoal e profissional, a partir do momento em que abri a porta de uma nova escola, o Colégio da Rainha Santa Isabel, em Coimbra. Desde então, não mais a fechei. É neste Colégio que ainda hoje me encontro a lecionar; é este o locus de encontros e desencontros entre a pessoa e a professora e os *outros*.

Efetivamente, ao ter sido convidada a fazer parte integrante do corpo docente do Colégio, a perspectiva da minha identidade profissional sofreu alteração, porque fui desafiada a ser um daqueles professores. De facto, “o contexto mais amplo em que cada um dos sujeitos está inserido interfere profundamente em suas expectativas e percepções” (Gomes, 2008) e as minhas expectativas eram grandes, já que encontrei no Colégio uma cultura de escola inteiramente diferente da da escola A. Foi como se me tivesse sido dada uma nova lente para ver o mundo, sendo que na sua essência, [a cultura] define a realidade para todos os que trabalham numa organização social (Hargreaves, 1995). E esta mesma organização social onde

---

<sup>2</sup> Robert Frost, in “The Road not Taken”

<sup>3</sup> idem

eu agora me inseria era extremamente *diferente* para mim, perspectivando-me um ambiente educativo saudável, para o qual todos contribuíam. E eu queria fazer parte desses *todos*, constituir parte integrante dessa cultura profissional.

Segundo Schein (2010) alguns dos princípios que caracterizam uma cultura profissional são uma linguagem comum, formas de definir fronteiras e algumas formas para manter as relações interpessoais, criando o chamado “ambiente organizacional”. E, efetivamente, estes princípios foram por mim identificáveis no Ideário e Projeto Educativo do Colégio, que a Irmã Diretora, logo no momento da minha entrevista inicial, me deu a conhecer. Este documento, tão importante, permitiu-me conhecer a especificidade educativa desta escola, os seus ideais, missões e carisma, em suma, a cultura desta escola, ou seja, ‘the underground flow of feelings and folkways wending its way within schools’ in the form of vision and values, beliefs and assumptions, rituals and ceremonies, history and stories, and physical symbols. [...] It involves common practices, expectations, and norms of practice.” (Roy, 2007, p. 362). De confissão religiosa, esta era uma escola católica privada, histórica e culturalmente edificada sobre a denominada pedagogia Cluny, tendo por referencial a visão educativa da fundadora da Congregação. Patenteava, como sua nobre missão, a promoção da dignidade de cada aluno, através da concessão de uma cultura de respeito profundo por todos e cada um, de investimento na formação integral da pessoa e de desenvolvimento de todas as suas potencialidades e capacidades. Assim, esta escola congregava os seus educadores, conjugando valores, crenças, princípios, rituais, cerimónias e práticas educativas, por forma à condução do aluno à apropriação sedimentada do seu conhecimento, integrado numa visão espiritual. De acordo com Rocha, (p. 16, 2007), “os estudos sobre as ‘culturas organizacionais de escola’ têm apontado para o carácter dinâmico das culturas (incluindo as subculturas e contraculturas)”. Assim, e analisando esta escola privada de confissão religiosa católica como uma organização, não posso deixar de “examinar o [seu] habitat social – a cultura – de forma a ter em consideração o que é informal, efêmero e escondido assim como o que é visível e oficial.” (Westoby, 1988, p. XI). E identifico, agora, o carácter dinâmico desta cultura organizativa escolar enquanto “racionalidade cultural”, na qual “predomina uma cultura do consenso na gestão, uma cultura integradora, forte e homogénea, na qual todos os atores organizacionais se revêm, porque essa cultura é como que a própria essência da organização” (Rocha, 2007 p. 17). Efetivamente, enquanto escola católica, o colégio assume assuas características fundamentais, nomeadamente: “[um] projeto educativo claro que tem o seu fundamento em Cristo; a sua identidade eclesial e cultural; a sua missão de caridade educativa; o seu serviço social e o estilo educativo que deve caracterizar a sua comunidade educante.” (Martins, 1997, p. 2) Desta forma, a comunidade

educativa, “globalmente considerada, é deste modo chamada a promover o objetivo duma escola como lugar de formação integral através da relação interpessoal” (id. ibid. p. 6). Neste colégio, em particular, privilegia-se a interligação e o comprometimento entre a cultura humana e a mensagem cristã, apresentando caminhos de crescimento global para a pessoa nas dimensões, pessoal, social, religiosa, artística e académica, para que, optando e comprometendo-se com os princípios da visão cristã do mundo e da vida, chegue à realização plena e à felicidade.

No subcapítulo 3.4, dedicado à coordenação de grupo, refletirei sobre como estes “princípios de cultura e gestão colaborativas e supostamente consensuais em muito estão em acordo com os valores típicos da cultura de optimização empresarial” (Torres, 2004, citado por Rocha, 2007, p. 17).

Nesta nova escola, ao longo do ano letivo, fui percorrendo, novamente, um caminho de autodescoberta e autocompreensão profissionais, equilibrando-me entre a experiência profissional que desenvolvera na escola A e as competências pessoais e profissionais que me iam sido exigidas por forma a contribuir, com responsabilidade, para a missão educativa do Colégio. Mas, conforme narrei no capítulo 2.2, já não estava tão isolada, embora permanecesse *só*. Não havia um corte com os outros, o isolamento, mas a voz da solidão, a tal que, segundo Vergílio Ferreira, (1965), “ressoa no silêncio final, uma voz que fala do mais fundo de si”. Os atores educativos desta escola, unidos numa racionalidade cultural, revelavam-se mais dinâmicos, acolhendo-me nas minhas fragilidades de uma profissional recém-licenciada, com pouca experiência pedagógica, mas que fazia agora parte *do grupo* e, como tal, havia que com ela *colaborar*. E, assim, aconselhavam-me sempre que eu apresentava qualquer dúvida sobre um aluno ou estratégia educativa, acompanhando-me pelos diversos espaços e tempos da escola física e emocional. Efetivamente, e citando, novamente, Rocha (2007), este carácter relacional dos atores educativos do Colégio, pode compreender-se enquanto típico de uma outra racionalidade de escola, desta vez, a “relacional”, tendo em conta:

[...] a importância comunitária das acções dos actores que, muitas vezes, assenta em dinâmicas de construção partilhada de valores e objectivos. [...], [n]um sentimento de que a organização escolar é uma pertença colectiva onde os actores têm um papel estratégico para que na mesma surjam sinais de produtividade organizacional, (p. 7).

Interpreto este meu primeiro ano no Colégio como um processo de aculturação profissional, que exigiu, necessariamente, um processo de socialização profissional. Dubar (1977), citado por Santos, (2000, p. 68), defendia que “não podendo a socialização reduzir-se a uma dimensão única, seja ela individual, seja ela social, há que defender uma dualidade inabalável onde assenta toda a socialização”. E é assim que este mesmo autor, apoiando-se em Weber (1920/1971), apresenta dois tipos de socialização: a comunitária e a societária, pressupondo a primeira uma coletividade de pertença, (eu agora fazia parte constituinte do corpo docente do Colégio), enquanto a segunda é constituída por um conjunto de interesses comuns variados (a missão educativa do Colégio e respetivos pressupostos). Nesta mesma linha de raciocínio, para Dubar (1997), a socialização é a construção de uma identidade social, ou seja, um Eu que interioriza o espírito do grupo (a minha *imiscuição* na cultura do colégio, ou seja, a pessoa) e que, simultaneamente, permite ao indivíduo afirmar-se positivamente no grupo (o desejo de dela fazer parte integrante, ou seja, a professora). Foi do processo simbiótico da união entre estas duas partes do Eu (a pessoa e a professora) que dependeu a consolidação da minha identidade social e o sucesso do meu processo de socialização no Colégio. Reconheço assim agora que, neste meu caminho de construção de identidade profissional, e ainda de acordo com Santos (2000), houve dois processos que foram sendo determinantes: o biográfico, ou seja, a construção da “identidade para si”, e o relacional, ou seja a construção da “identidade para outro”. No processo biográfico, eu fui construindo a minha identidade, a partir de três polos: o polo das identidades sociais e profissionais que fui edificando ao longo do tempo, contempladas na minha família e na minha escola (enquanto aluna), em suma, aquelas que eu herdei; o polo das identidades adquiridas no decorrer da socialização inicial, quando adquiri novos saberes em função dos diferentes contextos profissionais que fui conhecendo e o polo das identidades profissionais acessíveis durante a socialização secundária, ou seja, a minha necessidade de vir a ser uma *verdadeira* professora, com uma identidade profissional, projetando o meu futuro na escola, antecipando um percurso profissional e respetiva formação. No processo relacional, eu fui construindo a minha “identidade para outro”, através das relações que fui estabelecendo com os outros, nomeadamente, a forma como me fui identificando, ou não, com os meus pares, relacionando-me com outros grupos de professores e até mesmo com a Direção. E é este um processo que se prolonga pela vida fora, de tal forma requer um ajuste constante, como se de um pedaço de barro se tratasse, nas mãos do oleiro que vai cortando as partes em excesso, num movimento de contínua perfeição. Com efeito, segundo Dubar (2012):

[...] a formação profissional tornou-se “formação ao longo da vida” (Dubar, 2004). [...] a formação continuada, ligada ao trabalho, deve

se tornar tão importante quanto a formação inicial [assumindo] formas cada vez mais diversificadas, do “retorno à escola, ou à universidade”, à autoformação assistida (por internet, principalmente) [...] mecanismos de construção de si pela atividade de trabalho, sinónimo [...] de aquisição de competências relacionais, de aprendizagem da reflexividade no trabalho e de condução de uma carreira qualificante. (p. 364)

E, apesar do carácter relacional e colaborativo que encontrei juntos dos meus pares no Colégio, quando entrava na sala, a porta fechava-se e, conforme narrei no capítulo 3.2, o ato educativo dependia de mim, das minhas escolhas, das minhas dúvidas e certezas. Permanecia em solidão, apesar da presença dos outros. Interpreto, agora, este comportamento como o resultado de uma forte dependência colocada sobre as minhas aulas e os meus alunos. De facto, os professores discriminam o seu sentido de eficácia profissional baseado aula a aula, fazendo-o depender da relação que têm com os seus alunos em cada turma. O sentido de eficácia do professor não é um traço global, como visto em muitas investigações, mas sim, é construído unicamente em termos das diferenças entre as diversas características das suas turmas (Santos, 2000).

Efetivamente, a existência de uma comunidade profissional forte, nomeadamente, ao nível do grupo disciplinar, não é suficiente para garantir uma “cultura de colegialidade”, ou seja, a solidariedade, a cooperação e reciprocidade comunicativa, confiança mútua e responsabilidade interdependente, consideradas essenciais para uma prática educativa de sucesso (id. *ibid.*). Na realidade, as culturas colaborativas não podem ser impostas ou mandatárias. A proposta de uma solução passará, assim, de acordo com Nóvoa (2009) por:

[...] uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos. As cinco propostas que avancei, marcadas com a letra P, [Práticas, Profissão, Pessoa, Partilha e Público] procuram valorizar a componente prática, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos professores. (p. 18)

Mais à frente, no subcapítulo 3.4 abordarei, de forma mais contundente, a perspetiva entre a colegialidade e o departamento curricular.

A pessoa conhece, por fim, a *verdadeira* professora, quando, no ano letivo seguinte, lhe foi proposta a profissionalização em serviço. É nesta fase que o apeadeiro da profissionalização é totalmente substantificado, pois assumi a segunda fase da formação inicial, a formação em estágio pedagógico.

No momento da proposta da profissionalização, apresentei alguma desconfiança e até um certo receio. Na verdade, conforme narrei no capítulo 3.2, trazia comigo uma bagagem extremamente *pesada*, que compreendia a experiência menos positiva da minha formação científica, enquanto estudante universitária, e a memória do infeliz estágio profissional da minha irmã. Brilhart (2010) metaforicamente ilustra esta herança pessoal, chamando-lhe uma *black box*, ou seja, “a highly personal space where each teacher processed and conceptualized his or her thoughts[...] the powerful memories of relating, usually as a student, either formally or informally.” De facto, o receio com que encarava este novo passo poderia, efetivamente, ter-se transformado num obstáculo ao meu desenvolvimento profissional. Porém, verifico agora que serviu de impulsionador para que eu me envolvesse, *de alma e coração*, enquanto formanda. Alguns autores efetuaram estudos sobre os medos dos professores, versando as suas conclusões, precisamente, sobre a perspetiva do medo enquanto impulsionador. Veiga et al (2003, p. 1000) afirmam que “a compreensão dos medos dos professores pode facilitar o seu desenvolvimento profissional, a promoção dos alunos, o relacionamento interpessoal e a própria satisfação do indivíduo consigo mesmo.” E, na verdade, foram estas as minhas grandes conquistas ao longo da minha profissionalização: o meu desenvolvimento profissional, a promoção dos meus alunos, o relacionamento interpessoal estabelecido com outros atores educativos e a minha própria satisfação comigo mesma, conforme elucidarei de seguida.

Um outro estudo levado a cabo na área dos medos dos professores permitiu revelar que estes são muito similares aos medos dos alunos, sugerindo que os docentes necessitam de reconhecer essa semelhança, no sentido de melhorarem a sua empatia e as relações interpessoais na sala de aula, de modo a que haja um melhor clima relacional, afetivo e disciplinar (Allen, 1985). E eu assim procedi. No estágio profissional, eu era igualmente uma aluna. Este reconhecimento exigiu que procurasse ir ao encontro das aspirações dos meus alunos, fazendo por cativá-los, numa atitude de empatia e de conquista da sua atenção e dos seus sorrisos. Compreendo, agora, a relevância do conselho da minha Orientadora, quando me sugeriu que eu sorrisse mais vezes; reconheço como tal observação fez, efetivamente, toda a diferença, pois o favorecimento de um clima afetivo em sala de aula possibilitou a interação de relações saudáveis e, neste caso, pedagógicas. Não encarava já o ato educativo enquanto apenas um “handshake” (Brilhart, 2010), um compromisso a ser celebrado entre mim e eles, conforme interpretei na evidência da



professora da escola A. Desta vez, e pela inerência da minha situação de profissionalizante, teria de ir mais longe, não me contentando tão-somente pelo facto de eles aprenderem e de eu conseguir ensinar. A sua promoção, enquanto seres humanos, tornara-se, agora essencial. A escola da qual eu agora fazia parte tinha, precisamente, como missão, procurar “promover a dignidade de cada ser, num respeito profundo por todos e cada um, investindo na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de todas as suas potencialidades e capacidades, independentemente da cor, etnia ou religião”. Assim, o ritual com que preparava os materiais para as aulas, a antecedência com que ia para a sala por forma a ter tudo a postos, foram, assim, algumas das minhas formas de os promover, respeitando-os, garantindo que, numa aula, nada pudesse falhar.

Dois outros autores que se debruçaram sobre a questão do medo, Johnson & Johnson (1988), citados por Veiga et al (2003), abordaram a utilização de conflitos educacionais, equacionando-os enquanto “estratégias pedagógicas dinâmicas e envolventes”. Propunham, assim, “que, com essas actividades, os alunos aumentassem cognitiva e afectivamente a sua aprendizagem, e os docentes diminuíssem os seus medos.” Com efeito, os estudos no campo das Neurociências, apontam para a existência de uma forte interação entre a razão e as emoções, defendendo a ideia de que os sentimentos e as emoções são uma percepção direta dos nossos estados corporais e constituem um elo essencial entre o corpo e a consciência. Desta forma, António Damásio (2003) apela precisamente para a importância da dicotomia emoção – cognição, ao afirmar:

[...] Os sentimentos não são supérfluos. A complicada escuta que executam na profundidade de cada um de nós é extremamente útil. Não se trata simplesmente de confiar nos sentimentos e de lhes dar a possibilidade de serem árbitros do bem e do mal. Trata-se, sim, de descobrir as circunstâncias nas quais os sentimentos podem, de facto, ser um árbitro, e de combinar inteligentemente circunstâncias e sentimentos, de forma que eles possam guiar o comportamento humano. (p. 194)

Assim, através do despoletar de determinadas emoções e sentimentos, a aprendizagem do aluno ocorre de uma forma mais *suave*, quase impercetível. E, efetivamente, da relutância com que os alunos encaravam, por exemplo, a redação de um determinado texto sobre o episódio de Inês de Castro, de “Os Lusíadas”, eu procurei suavizá-la, distribuindo a cada um uma folha de papel especial, que continha uma flor murcha. Numa outra situação, para ilustrar a figura de estilo da sinestesia, procurando escapar ao *aborrecimento* que tal conteúdo programático constituía, eu

recorri a exemplos concretos, trazendo para essa aula quatro objetos elucidativos dos cinco sentidos. E, na verdade, Roberson, (s/d)) afirma “Learning should be connected directly to the real world” (p. 896). Evidencio agora como de uma simples folha de papel se liberta a expressão escrita; como de uma canção, de uma flor, de uma pedra e de um pedaço de maçã se percebe a beleza humana dos cinco sentidos; pormenores que me trouxeram “uma certa emoção das horas, [a] aparição dos instantes-limite, [as] vozes submersas”. (Ferreira, 2009, p 80).

Evidencio, desta forma, que a natureza da relação pedagógica que fui desenvolvendo com os meus alunos foi ao encontro da terceira via de relacionamento com os educandos, proposta por Cunha (1989, p.2), “que promove diretamente o seu crescimento, sem passar pela guerra ou pelo abandono, pela imposição ou submissão.” Com efeito, nos dez princípios invocados por este autor (ibid.), caracterizadores da relação pedagógica baseada na autonomia, revejo: desde a fascinação, na beleza e na estética da apresentação dos materiais, à expectativa, no esboçar de sorrisos de entendimento, ao respeito pelo aluno, enquanto a pessoa que é e que vai ser, passando ainda pelo encorajamento, personalizado na minha presença física, de cuidado e de amparo, pela atitude de compreensão, de escuta atenta, e até mesmo pela confrontação, mas sem intenção ofensiva, privilegiando a autonomia, pela negociação criativa, através da promoção de alternativas de superação de dificuldades, privilegiando o diálogo, com momentos de partilha e, simultaneamente, a exigência que contrarie a mediocridade.

E não posso deixar de relacionar este cuidado extremo que dedicava à preparação das aulas, certificando-me que os materiais aos quais recorria iam ao encontro dos gostos dos alunos, embelezando-os, fazendo por despertar os seus interesses, com os dois dilemas relativos à profissionalização apresentados por Gomes (2008, p. 12): “o dilema do amor e do controle, e por outro lado, o dilema do rigor e da pertinência.” E é António Nóvoa (1992) quem propõe que estes mesmos dois dilemas façam parte integrante do processo de profissionalização da atividade docente:

[...] Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. (p.17)

Não posso estar mais de acordo. A minha experiência profissional, enquanto formanda, exemplifica essa dupla necessidade: amor e controle mas, simultaneamente, rigor e pertinência.

Já nas palavras de Cunha (1989, p. 8), “quanto mais exigimos [das crianças], contanto que seja com respeito, com o devido encorajamento e compreensão, mais elas se sentem queridas, desejadas e entusiasmadas.” Será talvez do equilíbrio necessário entre estes dois, amor e controle, que nasce o *verdadeiro* professor. Gomes (2008) acrescenta ainda que:

[...] Há qualquer coisa ligada a estas duas dimensões e a estes dois dilemas, a estas duas opções possíveis, da pertinência e do amor, que passa por aquilo que tem sido sempre a característica essencial da docência, qualquer que seja o nível de ensino, que é a preocupação em acompanhar os nossos parceiros de interação, dar-lhes e permitir-lhes ter do mundo uma visão segura e coerente, que não é encerrada e imutável. (p. 12)

No fundo, ser professor é dar a conhecer a possibilidade de se abrirem janelas sobre um mundo novo, mas garantindo a profundidade e a harmonia dos horizontes que então rasgamos. Por vezes, surgem precipícios e é nossa função antecipar possíveis quedas ou escorregadelas. E retomo aqui a “condição da vulnerabilidade” (Kelchtermans 2001) que permite o ato pedagógico, num compromisso vulnerável, e que nos traz uma enorme realização pessoal. Mas comprometer-nos é correr riscos de sucesso ou de fracasso. Burbules (1990), citado por Kelchtermans (2001, p.14), afirmava: “a educação é uma ambição trágica”. Mas será talvez aqui que reside a sua beleza, atrevo-me a afirmar, tendo em conta que foi neste teor trágico que os meus medos e receios, dúvidas e incertezas me tornaram uma boa professora.

Ao longo da minha profissionalização fui-me *enamorando* pelos meus alunos, encantada com o ato de fazer encantar. E, emocionalmente dirigida e condicionada, a minha prática educativa foi assim afetada, continuamente movida pelo crescimento pessoal e educativo que propiciava aos alunos. Malm (2009), afirmava, justamente: “Of special and overriding significance is the care and concern the teachers have for their students. Hargreaves contends that this emotional bond is so strong that it affects both the content and form of teaching.” Não é apenas a forma como eu ensinava que era significativamente afetada pela emoção, mas o próprio conteúdo, a *transfiguração do mundo*. E as repercussões faziam-se sentir em comentários do género: “Stôra, as suas aulas passam tão rápido!” Esta particularidade do ensino pela emoção, pois as emoções são, de acordo com Damásio (2003), “um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia e reagir de forma adaptativa”, e subsecutiva comoção e ação, é consequência de, efetivamente, o meu percurso ao longo da profissionalização ter sido percorrido ao longo de dois trilhos que se entrecruzavam: aquele que correspondia à avaliação do sucesso das estratégias e instrumentos

pedagógicos aos quais recorria e utilizava e, simultaneamente, aquele que correspondia à minha identidade profissional, as minhas questões éticas e existenciais. Hansen (2007, p. 10), citado por Malm (2009), qualifica este trilha existencialista como uma ‘wondering attitude’ e faz justamente o eco emocional deste meu percurso apaixonado nas suas palavras:

[...] In order to be authentic and to create an authentic learning process, therefore, the teacher must be able to ‘stand in the openness’ and strive for a community of wonder with his (sic) students, and indeed dare to question his own philosophical assumptions and ‘personal philosophy’ which underlie his professional knowledge, attitudes, and skills. [...]

“Wondering”, palavra inglesa que pode traduzir-se como “questionar-se” ou “maravilhar-se”. É extraordinário o poder das palavras! Num só adjetivo tenho a possibilidade de caracterizar o meu desenvolvimento profissional: *wondering*, conjugando, simultaneamente, uma ação interrogativa constante, num processo reflexivo sobre o que ia aprendendo na forma como ia ensinando, e uma ação de maravilha e de encanto pelo ato educativo em si, abrangendo todo o conjunto de atores nele interveniente.

Mas nem sempre a harmonia reinava. Conforme narrei no capítulo 3.2, houve momentos menos felizes, nomeadamente quando as minhas intenções educativas não correspondiam às necessidades dos alunos e, em plena aula, uma determinada estratégia tinha de ser reinventada ou pura e simplesmente posta de lado por não ser adequada. Perante um público tão vasto e diverso, como é a realidade de cada turma, vi-me, assim, várias vezes forçada a alterar a sequência de um plano de aula, num exercício de equilibrismo, que possibilitasse a oportunidade de aprendizagem a cada um dos alunos. Concluo assim, que também a arte do imprevisto deverá o professor dominar, ou, pelo menos, ter a consciência da sua possível necessidade. E poderá residir aqui um problema, pois não se ensina a arte de improvisar! É algo de intuitivo, que surge no momento, no *fio da navalha*. O ato educativo não é, evidencio agora, a decoração de um papel que procuremos desempenhar; ele pressupõe uma relação interpessoal, ética, de responsabilidade, na qual os meios que o professor usa nem sempre conduzem aos inicialmente delineados fins. E, efetivamente, Kelchtermans (2001) afirma:

[...] Dado que a relação com os alunos é uma relação ética (Fenstermacher, 1990: 132), o professor nunca tem o controlo total da situação, nem tão pouco sobre os resultados das suas acções. Apesar da planificação cuidadosa e da acção intencional e competente (que são muito importantes!), a relação “pedagógica”

nunca pode ser totalmente controlada, nem é possível ter a certeza de que as nossas acções irão transmitir aos alunos o sentido desejado. Enquanto tal, a relação educativa implica uma dimensão que foge totalmente ao controlo e à intervenção. (p.12)

Um outro fator extremamente importante neste meu processo de enamoramento profissional foi a redação de um relatório de estágio, ao qual atribui o nome de “Cultivar as Sementes do Amor”. Foi nele que inscrevi os meus objetivos, planos e ambições relativamente às minhas duas turmas, *as sementes do Amor*. Foi nele que registei as avaliações das minhas aulas observadas (auto e hétero; as minhas e as dos *outros*). Foi nele que determinei as minhas *extremas* educativas, numa atitude contínua de reflexão sobre o que aprendia e o que ensinava. Este relatório constituiu, em si mesmo, uma compilação de histórias, as minhas e as dos meus alunos, um repositório de intenções, ações e reflexões pedagógicas, numa espiral ascendente de conhecimento: o meu e o dos meus alunos. De acordo com Savvidou (2010, p. 650) “Storytelling is linked to theoretical models of reflective learning (McDrury & Alterio, 2002) by enabling teachers to ‘recapture their experience, think about it, mull it over and evaluate it’”. Para esta forte realização pessoal que fui experienciando ao longo desta minha fase de formação profissional contribuíram, grandemente, três grandes presenças: a minha Orientadora e os meus dois Supervisores. Para além de me terem ensinado toda a vasta panóplia de instrumentos e técnicas de ensino, que necessariamente constituem saberes pedagógicos e que foram essenciais para que eu pudesse ensinar, mostraram-se continuamente atentos às minhas necessidades de formanda, munidos de uma verdadeira “visão profissional” *professional vision* (Goodwin, 1994). Extremamente profissionais, dominavam a arte de exigir rigor na minha prática educativa e de, simultaneamente, elogiá-la. Formaram esta sua formanda, avalizando que cada passo seu em sala de aula era dado de acordo com a consonância dos dilemas “do amor e do controlo, [...] e do rigor e da pertinência” (Gomes, 2008, p. 12), não havendo discrepância entre o que me ensinavam e o modo como me ensinavam. Esta congruência de ação, extremamente distante do desajuste formativo dos professores universitários que conheci, permitiu-me apreender o querer *assim fazer*, pois assim também *eles faziam*!

O *feedback* que me facultavam, no final de cada aula observada ou sempre que discutíamos propostas de planos de aula ou outros instrumentos pedagógicos, era edificante e construtivo. Se por vezes eu considerava que uma determinada advertência ou sugestão eram até descabidas, pela própria prática eu verificava que, afinal, até fazia sentido. Efetivamente:

[...] feedback provided during coaching can help novices develop ways of seeing and understanding complex practices; feedback helps novices distinguish features of a complex practice that may be difficult to fully appreciate until one tries to enact the practice. [...] through their coaching, they help novices see these features as well. (Grossman et al 2009, p. 285)

Evidencio, assim, a importância dos formadores de estágios profissionais. Através da sua presença e profissionalismo, eu tornei-me uma professora realizada. E gostaria de poder afirmar que não foi uma questão de sorte. No que toca ao futuro da educação, a escolha destes profissionais é essencial por forma a prevenir que catástrofes aconteçam em determinados estágios profissionais, como foi o caso já por mim apresentado da minha irmã.

De facto, a minha experiência de aluna-formanda foi extremamente positiva. Estive sempre acompanhada, não só pelos meus formadores, mas também pelos meus colegas que me instigaram com palavras de incentivo ao longo da minha formação. A solidão, minha companheira de viagem, esteve sempre também presente, não me isolando, mas pelo contrário, fazendo com que me fechasse, entregue às minhas reflexões, que requerem espaço e tempo próprios, para depois permitir que eu me abrisse ao mundo.

A professora profissionalizou-se. E, de acordo com os quatro descritores de profissionalidade apontados por Roldão (2010), obtive, assim:

[...] o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (p. 27)

A pessoa pôde, enfim, conhecer a professora. Nela identificou, claramente, a natureza específica da sua ação educativa e a respetiva utilidade social, a educação dos futuros cidadãos. Reconhece-lhe que, para ser professora, tem de dominar um saber próprio que os outros não dominam – um saber profissional. E é por isso que a professora tem o poder de decidir sobre a ação educativa propriamente dita, respondendo por ela perante alunos, encarregados de

educação e outros agentes implicados na sua ação educativa, constituindo membro integrante do grupo coletivo dos professores.

Elucidado o apeadeiro da profissionalização, verifico, assim, que ao longo destes primeiros anos na escola, fui ganhando experiência, sabedoria e consciência profissional, toda a construção de um processo que, de acordo com Marcelo (2009), terão contribuído para o meu desenvolvimento profissional. E, deste processo metamórfico, formou-se uma nova borboleta, com asas mais fortes e robustas, preparada para novos ensaios de voos. Posso, enfim, afirmar “Professional development activities are hard work, but [...] they can be deeply satisfying.” (Bates e Swennen, 2010). Com efeito, o desenvolvimento profissional docente pressupõe toda uma série de conjugação de aprendizagens pessoais e profissionais que irão refletir-se, forçosamente, no próprio desempenho profissional. E é extremamente gratificante aprender a ensinar para poder ensinar o aprender!

### 3.3. A Pessoa E a Diretora de Turma

“Como Carolino? Sabes então já a fragilidade das palavras, acaso o milagre de um encontro através delas connosco e com os outros? E saberás o que há em ti, o que te vive, e as palavras ignoram?”  
(Ferreira, 2009, p. 74)

Depois da profissionalização, fui solicitada para desempenhar uma nova função na estrutura hierárquica da escola: ser diretora de turma. Passei, assim, a constituir um dos órgãos intermédios no sistema de gestão do Colégio, ao nível *meso*, cuja função primordial é assegurar a articulação entre os docentes numa turma, os alunos e os encarregados de educação, incorporando também necessariamente dimensões de gestão do currículo (Roldão, 2007).

A assunção desta nova função ofereceu-me a oportunidade de conhecer uma nova perspetiva da escola. Com efeito, a inerência deste cargo levou-me à necessidade de estabelecer ligações mais próximas com os vários atores educativos que habitam a escola, desde a Direção ao aluno, passando pelos Encarregados de Educação, os Serviços de Psicologia, o Conselho de Turma que eu agora presidia, os Serviços de Secretaria e os Auxiliares de Educação.

[...] Pela posição que ocupa e pelas funções que lhe são atribuídas pode considerar-se que o diretor de turma é um elemento chave na relação educativa pois a sua ação desenvolve-se junto de todos os que nela estão envolvidos, alunos, professores, pais, funcionários e estruturas de orientação educativa, constituindo um elo de ligação entre todos. (Alho & Nunes, 2009, p. 151)

Este alargamento das latitudes da paisagem escolar fez-me compreender como funciona, verdadeiramente, uma escola, local de tantos desencontros que importam desconstruir para que da sintonia de ações nasça a criação de sentido. E passava agora também por mim, pela minha ação enquanto diretora de turma, o contribuir para essa mesma criação de sentido.

Assim, por forma a acompanhar, apoiar e coordenar os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais (Marques, 2002, p. 15), há toda uma série de funções inerentes ao cargo de diretor de turma. Com efeito, e conforme narrei no capítulo 3.3, eu fui *mediadora de conflitos*, fazendo a “ponte” entre a escola e a família. A presença e o acompanhamento dos pais na escola dos seus filhos tem vindo a revelar-se extremamente importante para o seu percurso escolar e respetiva aprendizagem. “Parental involvement has been found to positively affect children’s school experience” (Bodovski,



2010). E foi assim que procurei atuar, enquanto elemento integrador das influências da escola e da família, (Alho & Nunes, 2009) convocando, sempre que surgia a necessidade de resolver um problema, o devido encontro entre alunos e Direção, ou entre alunos e professores, ou ainda entre alunos, professores e encarregados de educação. Fui também *gestora de emoções*, sempre que ao sensibilizar-me com a frustração de um aluno ou com a preocupação de um professor do mesmo conselho de turma procurava os necessários meios para resolver os problemas que iam surgindo. Por vezes, bastava um pouco do meu tempo e da minha atenção para atenuar estados de alma mais ou menos inflamados. Ser diretora de turma significa ser responsável por uma turma, zelar pela harmonia entre alunos e respetivos professores. E ser responsável é preocupar-se com o outro, cuidar do outro. Afinal,

[...] Os alunos não são peças de uma máquina – são pessoas que merecem ser amadas e vistas com atenção. O professor que ama os seus alunos, como um pai ama os seus filhos, deteta, sinaliza e procura encontrar meios para que essas deficiências sejam colmatadas. (Carneiro, 2012, p. 51)

É engraçado como, muitas vezes, ao referir-me à minha direção de turma, eu denominava-os de “os meus meninos”, tomando-os no meu regaço, por vezes, com a vontade extrema de dar colo a alguns deles. As palavras de Roberto Carneiro ecoam, justamente, este sentimento maternal, de querer proteger *os seus* de eventuais perigos. Já Roland Barthes (1987) aludia metaforicamente à *maternagem* enquanto prática educativa. Qual mãe *que apoia, encoraja, chama, incita e protege*, assim eu desejava *a sua marcha*, fazendo por amparar possíveis arranhões ou esfoladelas de joelhos.

*Criadora de possibilidades* foi outra das funções por mim abraçada enquanto diretora de turma. Ocupando uma posição privilegiada de “*interface*” entre alunos, professores e pais, que me conferia assim “especial competência para o envolvimento, de forma ativa e participada, dos diferentes atores no processo de construção da identidade intelectual, moral, afetiva e psicomotora dos alunos” (Alho & Nunes, 2009, p. 150), assim eu procedia, em conformidade, ao encaminhar um aluno para os serviços de orientação vocacional, por senti-lo desorientado no seu presente e conseqüente futuro, ou através da coordenação dos professores do meu conselho de turma, acompanhando, mediando e articulando as aprendizagens nas diferentes disciplinas. Esta posição de “*interface*” que mencionava anteriormente estabelece-se assim:

[...] entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão. O director de turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão

da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside. (Roldão, 2007, p.3)

Uma outra função menos aliciante mas porém, importante, foi a de *burocrata*. Há toda uma série de documentos que requerem a devida orientação e organização por parte do diretor de turma, desde os processos biográficos às justificações de faltas dos alunos. Por vezes, sentia que perdia tempo e energia ao fazer o devido tratamento destes documentos, que poderiam ser canalizados para um acompanhamento mais frequente e próximo dos alunos e respetivas famílias. Evidencio esta sobreocupação burocrática enquanto um impedimento a uma dedicação mais constante e profícua das necessidades dos alunos aos vários níveis, através das palavras de Alho & Nunes, (2009):

[...] A burocratização do papel do director de turma é outra das conclusões apresentadas pelos estudos divulgados (SÁ, 1997; MARQUES, 2003) sendo apontada como um dos principais entraves ao bom desempenho deste actor educativo, ocupando-lhe demasiado tempo que, quanto a nós, poderia ser muito mais proveitoso se dedicado à promoção de estratégias dirigidas ao conhecimento das famílias dos alunos, tais como: reuniões formais e informais com pais; reuniões mais frequentes com as restantes estruturas de orientação educativa; com professores, alunos e demais elementos da comunidade educativa. (p. 151)

Efetivamente, reconheço agora que seria extremamente proveitoso colocar algumas destas sugestões apresentadas em prática. Na verdade, para além de proporcionar outros espaços e tempos de encontros com as famílias, no caso específico do meu colégio, no qual a presença do Coordenador de Diretores de Turma era um pouco esbatida, sem grande ação interventiva ao nível humano da organização da escola, estes encontros seriam muito importantes. É urgente convocar a presença do outro para o encontro. Se partilharmos os mesmos objetivos, a educação de filhos/alunos, há que cativar os pais para que façam parte integrante e colaborativa na ação que permitirá a concretização desses mesmos objetivos.

Mas, enquanto diretora de turma, a função que mais me realizou pessoal e profissionalmente foi quando assumia o papel de *arquiteta de sonhos e de oportunidades*. O espaço das sessões de direção de turma, que tinham lugar uma vez por semana, era um momento de auscultação de vontades, preocupações e motivações. Neles, eu tive a oportunidade de desafiar os alunos nos seus horizontes, confrontando-os com outras possibilidades de construções e de harmonias. Pô-

los a pensar era para mim delicioso. Sugeria-lhes atividades de escrita reflexiva ou breves comentários orais, partindo da observação, mais pertinente ou não, de determinados filmes ou do carácter mais introspetivo de determinadas citações, fazendo-os pensar *nas palavras que eles ainda ignoravam*. Levava-os a questionar o próprio mundo, a formular novas interrogações e tentativas de respostas, a “que eles criassem outro ser, à margem da lei dos homens e talvez dos deuses [...] que eles formassem com as suas mãos mortais uma pessoa nova, um outro Adão fora da Bíblia.” (Ferreira, 2009, p. 118). Consciente dos riscos que corria, ainda assim valia sempre a pena, pois a aprendizagem faz-se:

[...] by constructing new understandings of relationships and phenomena in our world makes accepting the present structure of schooling difficult. Educators must invite students to experience the world's richness, empower them to ask questions and seek their own answers, and challenge them to understand the world's complexities. (Brooks & Brooks, 1999, p. 5)

Os riscos que corria poderiam consubstanciar-se na falta de compreensão por parte de alguns ou, pelo contrário, influenciar de tal modo as narrativas de outros que, os desviasse do padrão ensinado em casa e, tal desajuste, poderia ser catastrófico. Ainda assim, era meu dever propiciar o espírito crítico e contrariar o amorfismo de vontades e de ambições.

Estas funções que fui desempenhando decorriam, por vezes, simultaneamente e repartiam-se ao longo do dia, distribuindo-se por diferentes espaços. Por vezes, bastava um cruzamento nas escadas para aferir alegrias e tristezas. E nem sempre era simples. Congregar consonâncias é difícil, fazer opiniões confluírem é uma tarefa árdua. E, novamente a solidão enquanto espaço meu, necessário para procurar as melhores respostas. Apesar da pluralidade de espaços sociais da escola que surgem como pontos de apoio para ação do diretor de turma, conforme eu narrava no capítulo 3.3, a última palavra, a decisão final era sempre minha. De facto, os silêncios que habitam a escola são ainda muitos. Seja por parte de um aluno que insiste em resguardar-se por detrás de um determinado comportamento menos correto, ou por parte de um professor que prefere demitir-se das suas responsabilidades enquanto educador como forma de manter a sua tranquilidade. Há que romper com estas formas de silêncio e a direção de turma é, efetivamente, o ministério ideal para atender à especificidade de cada aluno, já que:

[...] A sala de aula não é um conjunto indiscriminado de 25 ou 30 alunos. São 25 ou 30 pessoas individuais e o professor tem de aprender a lidar com cada uma, de acordo com as suas motivações,

os seus itinerários, os seus ritmos. [...] Essas 25 ou 30 pessoas não são uma massa informe à nossa frente. (Carneiro, 2012, p. 51)

“Ousar educar”, sugeria Nóvoa (1992). É de facto por esta ousadia que tem de passar a ação de todo o educador, muito especificamente a ação do diretor de turma. Ainda que não façamos a diferença para todos, é nossa obrigação de educadores *visitar* todos. No final, há sempre algum que acolhe o nosso gesto de dar um passo em frente. E, com sorte, no futuro, será esse mesmo passo que virá a fazer a diferença para outros. “Naturalmente, poucos moços me entenderam. Mas o seu olhar aberto de espanto, a sua imobilidade em face da anúncio, eram o sinal de que algo longínquo lhes acenava infinitamente.” (Ferreira, 2009, p. 121)

O apeadeiro da direção de turma foi assim elucidado. Novo ensaio de voo, com rodopiares de *anúncios* de um novo mundo.

### 3.4. A Pessoa E a Coordenadora

Imaginemos que toda a gente tinha a mesma política, religião, etc. Nem por isso se viveria mais em paz. Porque logo se descobririam diferenças naquilo que a todos unia. E paralelamente surgiriam as discordâncias, invejas e ódios subsequentes. Porque não é a ideologia que no fim de contas divide. A ideologia é apenas um bom pretexto. O que nos divide é a importância da nossa pessoa e o grupo extensivo a que nos recolhemos. O que nos divide é a individualidade que não tem misturas ou só as tem com quem prolongar a pessoa que somos. (Vergílio Ferreira, 1986)

E, no ano letivo seguinte, um novo patamar da escola conheci – a coordenação do departamento de Línguas. O entusiasmo com que encarei esta promoção profissional depressa esmoreceu. Na verdade, logo na altura em que assumi o cargo de coordenadora, não fui bem acolhida pelos meus pares e, desde então, ao longo de dezasseis anos de exercício deste mesmo cargo, verifico que tenho tido, quase sempre, uma grande dificuldade em exercê-lo. Urge, assim, a devida interpretação e compreensão das razões que possam estar na raiz deste problema como forma de melhorar o meu desenvolvimento profissional nesta área de gestão do departamento curricular.

E parafraseando Vergílio Ferreira, como ponto de partida, se toda a gente tivesse a mesma política, religião, nem por isso se viveria mais em paz, porque logo se descobririam diferenças naquilo que a todos unia. Efetivamente, “o que nos divide é a individualidade, que não tem misturas” e a minha experiência dentro do meu grupo disciplinar é exemplo dessa mesma individualidade que insiste em dividir-nos. E a divisão passa por determinados fatores, nomeadamente, conforme narrei no capítulo 2.4, o facto de ser um grupo constituído integralmente por mulheres, o facto de, na altura em que assumi o cargo, eu ser a mais nova do grupo e o facto de termos visões de escolas *diferentes*. Assim, as questões do género feminino, de antiguidade na escola e da visão de escola serão de seguida equacionadas à luz de quadros teóricos elucidativos.

O tema do género feminino é bastante pertinente. E felizmente foi já alvo de estudo por parte de alguns autores, nomeadamente Rocha (2005), que afirma:

[...] No que à análise das relações sociais de género diz respeito, também no âmbito da sociologia da educação, surgiram correntes de

pesquisa que irão reforçar “a diferenciação de papéis femininos e masculinos” inúmeras vezes construídos sobre critérios de diferenciação hierárquica. Em muitos estudos se reafirma, pois, e sem qualquer tipo de problematização, que a racionalidade, a objectividade, a independência, a agressividade e a dominação são traços de homens e que a irracionalidade, a emoção, a sensibilidade e o cuidado são traços caracterizadores das mulheres. (p. 163)

No meu caso concreto, não é tanto a questão do masculino versus feminino, mas as características emotivas que, de uma forma generalizada, se vão associando ao género feminino, parecendo prejudicar uma maior eficiência profissional. Assim, no meu grupo disciplinar, ao qual pertencem apenas mulheres, as emoções assumem uma importância muito grande, fazendo-nos reger muitas vezes pelo coração em vez da razão, tendo, como consequência, a subjetividade na partilha de ideias, de estratégias e de modo de ação. Nem parece que partilhamos a mesma escola! Por vezes, a inveja e o ciúme chegam a imperar e a necessidade da convocação para o encontro torna-se uma obrigação, o que não é nada saudável. Este mal-estar lança-me para uma rotina de imposição de diretrizes, com preocupações de cumprimento de calendário, condicionando, necessariamente comportamentos e sentimentos. O que nos divide será, então, a tal individualidade que não admite misturas; neste grupo não encontramos “com quem prolongar a pessoa que somos”. Funcionamos como um arquipélago, em que cada ilha tem a sua individualidade cultural e independência política, para além da fisicamente geográfica! E, apesar de pertencermos a esse mesmo arquipélago, funcionamos separadamente, visitando-nos apenas por ocasião da celebração do feriado nacional, altura em que partilhamos os nossos símbolos comuns, nomeadamente, uma mesma bandeira. Mas, terminada a visita, retiramo-nos para as nossas ilhas, retomando as nossas contingências individuais. O meu departamento é assim um arquipélago, habitado por diferentes ilhas que se reúnem *por festa*, obedecendo à marcação de calendário. Um espírito de insularidade nos divide.

Entre homens, as relações serão talvez mais simples e concretas. Munidos pelo mesmo objetivo não *guerreiam* entre si; pelo contrário, congregam, racionalmente, motivações e linhas de ação. No desenvolvimento das suas relações profissionais, não deixam espaço para a inveja e o egoísmo. Sinto, de facto, a falta de uma presença masculina no grupo, pois considero que a racionalidade e objetividade do género masculino poderiam ser bastante profícuas para o departamento. As energias que se gastam, infrutiferamente, ao nível das emoções poderiam ser devidamente aplicadas ao nível das ações.

Na altura em que assumi o cargo, um outro fator que nos dividiu foi a questão da idade, nomeadamente, o facto de eu ser a mais nova do grupo e ter ido substituir uma colega com maior número de anos de serviço, auferindo de um posto de antiguidade na escola. Interpreto a hostilidade com que fui recebida na primeira reunião, e que se prolongou ao longo de algum tempo, enquanto consequência de uma “cultura fragmentadora” (Rocha, 2007). Efetivamente, numa organização escolar, onde proliferam tantas formas de culturas, surgem assim:

[...] configurações de uma cultura fragmentadora, uma vez que os atores organizacionais, não raras vezes, procedem à construção e reconstrução de múltiplas subculturas organizacionais, subculturas simbólicas mas expressivas, e onde vigoram interesses divergentes dos interesses gerais e das finalidades ideológicas últimas da cultura organizacional dominante: Há grupos de professores, *“por exemplo, que defendem os seus próprios interesses numa lógica corporativista. Para além disso, há pessoas nos grupos com muito carisma, há pessoas que respeitam a liderança formal e outras que não [...].* (id. ibid, p. 17)

Efetivamente, a defesa de interesses pessoais por parte de alguns membros do meu departamento foi constrangedora do exercício da minha liderança, não sendo levada *a sério* nas minhas intenções. Enquanto representante indigitada pela Direção dos interesses e finalidades da cultura dominante, fui assim impelida à exerceção de uma “racionalidade burocrática” (Rocha 2007), ou seja, a uma lógica importada da divisão racional do trabalho e bem característica da burocratização da educação. Efetivamente, a minha coordenação limitava-se ao cumprimento da regra, à delimitação de tarefas e objetivos, fixos de antemão em documentos, como forma de atingir o mais alto grau de eficiência técnica. As decisões eram, assim, tomadas com apoio nos normativos que as delineiam, ficando, posteriormente, registadas em ata. Enquanto coordenadora de departamento, as minhas funções eram automatizadas. Sentia-me uma operária de fabrico em série, coagida a um cumprimento mecanizado de diretrizes. *A essência da pessoa* passa ali despercebida, só mesmo os bons e os eficazes resultados finais importam reconhecer. Com efeito, a racionalidade técnico-burocrática de uma organização escolar oferece a perspetiva *para além* dos seus professores: há toda uma pedagogia “oficial” que estrutura e condiciona o pensamento e a ação dos que nela trabalham (Formosinho & Machado, 2007, p. 97).

E esta mesma racionalidade burocrática era o meu escudo, simultaneamente, de defesa e de ataque: defesa enquanto coordenadora, com responsabilidades e prestação de contas devidas à Direção; ataque, como manifestação de segurança, tendo em conta a instabilidade emocional vigorante. E, de facto:

[...] a pregnância e a persistência deste modelo ideológico e organizacional [burocratização] podem ser explicadas pelo facto de oferecer “aos indivíduos uma muito feliz combinação de independência e segurança” (Crozier, 1963, p. 253), de assegurar a proteção face aos contextos. De facto, “todo o sistema burocrático pode ser considerado como uma estrutura de proteção” (id., ibid.) que desresponsabiliza os agentes perante a resolução dos problemas concretos, sendo este o preço a pagar pela falta de autonomia e liberdade. (Alves, 1999)

Mas esta lógica burocrática por mim utilizada enquanto “estrutura de proteção”, de facto, apenas disfarça a resolução de problemas, não conduz à construção, o que por sua vez me obriga a repensar a minha capacidade de liderança. Na realidade, tendo eu uma determinada visão de escola, participativa, colaborativa, para a qual todos os esforços educativos deverão confluir, a discrepância entre o que procuro edificar junto dos meus pares e os resultados finais é latente. Tenho dificuldade em acender vontades, em congregar linhas de ação. Falta-me uma habilidade para uma mudança que se pretende substancial e coletiva e, necessariamente, evocativa de um futuro e não remediadora de um *aqui e agora*. E, olhando à minha volta, perscrutando-me nos meus momentos de solidão, não vislumbro a capacidade de sozinha colmatar esta minha limitação. E interrogo-me: deverei conformar-me com tal incapacidade, mas cumprir com a minha obrigação enquanto profissional, semicerrando os olhos à vertigem de frustração que insiste invadir a minha consciência, ou deverei arregaçar as mangas e, soltando as amarras do meu espaço de conforto, ousar procurar ajuda? Não é uma escolha fácil, esta, porém é urgente! E a quem poderei recorrer? Aos outros, que estão sempre lá e que fazem parte do meu habitat social e profissional, inteligências companheiras de e em crise! (Crozier, 1998). É premente repensar pessoas, espaços e tempos. É premente lançar pontes dentro da própria escola e entre outras escolas, refazer organizações, despentear o risco do meio que a racionalidade burocrática insiste em delinear. Há que acreditar na confiança criadora do poder da autoria e da atribuição de sentido ao que se faz (Alves, 2012). Ousar reescrever, com o meu próprio punho, os cenários da escola. Com efeito, importa “substituir a lógica da vassalagem pela lógica da *cidadania*



*organizacional* e da criação.” (Vieira, 2013). Porque deverei eu urdir uma manta de retalhos, se tenho nas minhas mãos a agulha e o fio?

É assim essencial que se contrarie o presentismo de Lortie (1975), segundo o qual:

[...] presentism reinforces individualism. Teachers show little enthusiasm “in working together to build a stronger technical culture” [...] They “punctuate their work” into small study units, “concentrating on short-range outcomes as a source of gratification,” and they “do not invest in searching for general principles to inform their work (p. 212).

Com efeito, as nossas reuniões de grupo constituem meros processos de rotina, um acatar de diretivas desprovidas de interação ou de solidariedade ou reciprocidade. Reunimos para aferir critérios de avaliação ou para elaborar planificações de trabalho, tecendo relações colaborativas mas de um teor extremamente artificial, condicentes com a racionalidade burocrática que as enquadra. Reconheço, assim, através de Santos (2000), que “a estrutura fortemente burocrática dos sistemas de ensino não favorece a emergência de práticas colegiais e colaborativas espontâneas, contribuindo antes para enfraquecer iniciativas deste tipo, através de uma colegialidade mandatada.” E é Hargreaves (1998) quem usa o termo da “colegialidade artificial”, elucidando que “este tipo de colegialidade ocorre sempre que as relações profissionais não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, [...]”. De acordo com este mesmo autor, a colegialidade artificial pode distinguir-se através de vários aspetos que espelham, exatamente, o *modus operandi* do meu grupo disciplinar: de regulação administrativa, é-nos exigido que nos encontremos e que trabalhemos em conjunto; é compulsivo, no sentido em que o trabalho em equipa é encarado como uma obrigação; é orientado para a implementação, pois somos forçadas a implementar regras impostas pelo direção e pelo ministério; é fixo no tempo e no espaço, decorrendo as reuniões às terças-feiras, obrigatoriamente, duas vezes por período, numa sala fixa; é ainda de carácter previsível, pois preconiza a obtenção de resultados com um elevado grau de previsibilidade, ou seja, *fazemos assim, porque já sabemos que os resultados serão estes*. E é difícil contrariar esta mentalidade. Não nos sentimos implicados, pois não reconhecemos o sentido do nosso próprio trabalho. Com efeito, ninguém muda comportamentos ou pensamentos por decreto (Crozier, 1979).

E é assim que Hargreaves (1998) chama à atenção para as duas consequências que advêm desta colegialidade artificial, a inflexibilidade e a ineficiência. Compreendo assim que estas duas características tipifiquem, infelizmente, o meu departamento curricular. Com efeito, a

imposição e o decreto das linhas de ação conduzem a uma incapacidade de visualizar os benefícios das mesmas, tornando-nos inflexíveis perante um trabalho que deveria ser elaborado em comum.

Urge, assim, que eu, enquanto líder intermédia, reveja as minhas *estratégias* e que paute a minha linha de ação com sensibilidade e flexibilidade. Com efeito, segundo Sanches (1999), o líder terá de desempenhar o papel de negociador de soluções e recursos, de agente divulgador de valores e ideias, de porta-voz da informação para o exterior e de regulador de conflitos. Estes papéis, “em última instância, situam-no no centro do sistema nervoso organizacional impulsionador da acção” (p. 70). E esta diversidade de papéis a assumir por mim enquanto coordenadora de um departamento pressupõe, necessariamente, uma alteração no meu estilo de liderança levado a cabo até então. “No leader can be effective in a culturally diverse workplace by adopting only one leadership style.” (Wong & Davey, 2007, p. 6) E a proposta que vários estudos apontam vai no sentido da liderança servidora enquanto o melhor estilo a adotar em todas situações, por variadíssimos fatores. Efetivamente, de acordo com Greenleaf (2002):

[...] The servant leader is servant first ... It begins with the natural feeling that one wants to serve ... first. Then, conscious choice brings one to aspire to lead ... The difference manifests itself in the care taken by the servant—first to make sure that other people’s highest-priority needs are being served. The best test and the most difficult to administer is: Do those served grow as persons? Do they, while being served, become healthier, wiser, freer, more autonomous, and more likely themselves to become servants? And what is the effect on the least privileged in society? Will they benefit or, at least, not be further deprived? (p. 27)

E reconheço a dificuldade em adotar uma tal postura. Não será fácil esta alteração de estilo, tendo em conta que o mesmo requer uma modificação radical nas minhas atitudes, uma transformação interior muito grande, que *perturba* a minha essência., pois revoluciona-a, forçando-me a procurar novas soluções e novos caminhos a percorrer.

Assim, almejando assumir uma linha de ação *servidora*, as questões da feminilidade, da antiguidade e da visão de escola têm de ser por mim devidamente equacionadas para que, uma vez, *atenuadas*, não desprovidas de sentido, permitam o espaço e o tempo necessários para uma conjugação mais proveitosa de esforços e intenções, no desenvolvimento de uma consciência profissional coletiva, que não se atenha com mantas de retalhos, mas que ouse

usar a linha e a agulha que tem nas suas mãos e que deverão ser colocados à disposição de todos, para que, dessa forma, cada um se sinta *autor*. Só assim, de uma forma continuada, em equipa, criadora de sentidos, poderemos melhorar as nossas práticas profissionais e contribuir para uma escola de sucesso(s). Até porque, segundo Santos (2000):

[...] os grupos disciplinares, vistos como comunidades profissionais existentes na escola, em particular, na escola secundária, são organizações provavelmente decisivas para a compreensão da cultura profissional em vigor. Em particular, o papel do delegado de grupo, enquanto líder de um poder legitimado, [...], poderá constituir um aspecto relevante a ter em conta. Não deve ser, contudo, ignorado o contexto que os envolve, a dimensão mais ampla, a da própria escola, de forma a que seja possível captar-se a compreensão da evidência emergente da análise do grupo em todas as suas múltiplas matizes. (p. 119)

Em suma, no departamento de línguas por mim coordenado, ainda que aquilo *que nos divida seja a importância da nossa pessoa*, deveremos saber encontrar as devidas *misturas com quem prolongar a pessoa que não somos*. Só através de uma construção implicada entre todos os meus pares, ainda que de diferentes matizes, que ouse congregar as diferentes vozes que se devem fazer ouvir, poderá surgir uma das tesselas essenciais a encaixar no grande mosaico que é a escola. Possa o todo ser maior que a soma das partes (Morin, 1990), ou seja, que o todo que é o arquipélago seja mais que a soma das ilhas. E que a insularidade que tanto caracteriza os elementos do departamento por mim coordenado seja equacionada numa perspetiva que não a faça dissipar mas que, tendo em conta o oceano no qual habitamos, a nossa escola, a faça ressoar numa *sinfonia afinada*.

#### 4.5. A Pessoa E a sua Evidência

A maior parte das gaivotas não se preocupa em aprender mais do que os simples factos do voo — como ir da costa à comida e voltar. Para a maioria, o importante não é voar, mas comer. Para esta gaivota, contudo, o importante não era comer, mas voar. Antes de tudo o mais, Fernão Capelo Gaivota adorava voar. (Bach, 1997)

Quando surgiu a oportunidade de frequentar uma Pós-Graduação em Administração Escolar, longe estava de imaginar a metamorfose que a mesma iria representar na minha vida profissional. Na realidade, os dezasseis anos então percorridos enquanto professora, diretora de turma e coordenadora, ofereciam-me um patamar confortável do conhecimento profissional docente. Eu já conhecia *os simples factos do voo* – voava para ir buscar comida; mas desconhecia que houvesse mais a aprender na arte de voar! E foi, precisamente, através da experiência da Pós-Graduação que eu descobri uma imensidão de ensaios de voos.

Com efeito, e de acordo com Cochran-Smith & Lytle (1999), eu dominava já algum “conhecimento para o ensino”, tendo em conta que possuía um “conhecimento para a prática”, ou seja, tinha comigo um conhecimento formal pedagógico que aplicava nas minhas práticas de ensino; possuía, igualmente, um “conhecimento na prática”, aquele que está implícito na prática da disciplina que eu ensino, ou seja, na reflexão, na indagação e na narrativa sobre a mesma. Desconhecia que me faltasse um “conhecimento da prática”, uma linha de investigação qualitativa, na qual eu assumisse o papel do “professor como investigador” (Alarcão, 2001). O teor científico da Pós-Graduação formou-me, exatamente, para este conhecimento, ensinando-me que “o conhecimento é construído de forma colectiva no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projectos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa (Cochran-Smith & Lytle, 1999). De facto, foi-me ensinado todo um novo mundo, desde a possibilidade da criação de turmas ninho<sup>4</sup> à possibilidade de romper com as regras da *gramática escolar*<sup>5</sup> que conduzem a uma gestão rígida dos tempos e espaços de aprendizagem nas nossas escolas. Fui, assim, acordada para a ordem

---

<sup>4</sup> Turmas Fénix - *ninhos* nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio para conseguir recuperar aprendizagens, permitindo um ensino mais individualizado, com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem, o que se tem vindo a revelar uma estratégia conducente ao sucesso educativo.

Os ninhos funcionam no mesmo tempo letivo do que a turma de origem, o que permite não sobrecarregar os alunos com tempos extra de apoio educativo. Assim que o nível de desempenho esperado é atingido, os alunos regressam à sua turma de origem. Paralelamente, em algumas escolas também são criados ninhos para alunos com elevadas taxas de sucesso, de forma a permitir o desenvolvimento da excelência.

<sup>5</sup> Tradução do original “grammar of schooling” (Tyack & Tobin, 1994).

instalada que urge desordenar, mas sempre em função da unicidade do aluno e das suas circunstâncias. Tive, assim, a oportunidade de refletir sobre um sistema educativo e político, rotineiro e impositivo, tomando a devida consciência que passa por mim *fazer a diferença*, pois, enquanto agente educativo, tenho essa capacidade e, até mesmo, essa responsabilidade.

O vasto currículo que constituiu o programa desta formação assegurou, na sua totalidade, as diferentes vertentes do conhecimento profissional docente: “o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma e a pertença a um corpo coletivo”. (Roldão, 2005, p. 111). Com efeito e conforme enunciei no capítulo 2.4, as unidades curriculares - Identidade da Escola e Projeto Educativo, Fundamentação Antropológica e Ética da Educação Escolar, Organização Curricular, Gestão e Liderança, Políticas Públicas de Educação e Seminário de Projeto – abarcavam o “modelo do conhecimento dos professores” proposto por Morine-Dersheimer & Kent (2003) que inclui as seguintes categorias: o conhecimento pedagógico, o conhecimento sobre os alunos e sua aprendizagem, o conhecimento de contextos específicos, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento do currículo, os procedimentos de avaliação de resultados/fins educativos, propósitos e valores e os conhecimentos de contextos educativos gerais. Evidencio, desta forma, a *perícia* que adquiri nesta formação através das palavras de Marcelo (2009, p 19) ao referir “a necessidade de que os professores que se encontram em formação adquiram um conhecimento próprio de um perito do conteúdo a ensinar, para que possam desenvolver um ensino propício à sua compreensão por parte dos alunos.”

Saliento, assim, a importância que reside na formação profissional contínua. Efetivamente, segundo Jesus (2002) esta revela-se

[...] imprescindível para o desenvolvimento e realização profissional do professor se for concebida segundo uma perspectiva relacional, colocando os professores em situações de trabalho em equipa, num clima de autenticidade e cooperação, orientado para a análise dos problemas concretos do quotidiano profissional. (p. 36)

Destaco, efetivamente, a perspectiva relacional que constituiu a Pós-Graduação. Ao longo de meio ano, compartilhei esta formação juntamente com outros colegas vindos de diferentes partes do país, com diferentes idades e experiências de vida, o que proporcionou um ambiente de colaboração e de partilha de diferentes práticas e situações educativas. O confronto com

outras realidades, ainda que não difiram muito das nossas, é extremamente enriquecedor! Ter a possibilidade de nos desenvolvermos profissionalmente através *do outro* é, de facto, uma realização profissional muito grande.

De evidenciar, ainda, a atenção e o cuidado por parte dos formadores relativamente às necessidades específicas de cada formando. Numa atitude de permanente *escutatória*, o compromisso inicial da primeira sessão foi inteiramente cumprido, pois fomos aliciados *a ouvir, a escutar, a centrar a máxima atenção no outro: nos seus silêncios, nas suas dúvidas, inquietações, perplexidades, paradoxos* (Alves, 2012). A própria avaliação, concretizada através de trabalhos escritos, revestiu-se de um carácter formativo, tendo em vista um *bem maior*, obrigando-me a uma reflexão sobre a minha prática profissional nas suas diferentes vertentes, proporcionando a necessidade de uma melhoria de competências. Com efeito, o exercício da escrita facultou-me, pela primeira vez, um escrutínio pessoal. Nunca até então eu ousara retirar do meu tempo para, com serenidade, escrever, relatar, compor, analisar ou desenovelar-me.

A pessoa conheceu, por fim, o desvelar da sua evidência: os seus ensaios de voos.

*"Não há limites, Fernão?" pensou e sorriu. A sua corrida para a aprendizagem acabava de começar.* (Bach, 1997)

**“Eu, eu mesmo...**

**Eu, cheio de todos os cansaços**

**Quantos o mundo pode dar. —**

**Eu...**

**Afinal tudo, porque tudo é eu,**

**E até as estrelas, ao que parece,**

**Me saíram da algibeira para deslumbrar crianças...**

**Que crianças não sei...**

**Eu...**

**Imperfeito? Incógnito? Divino?**

**Não sei...**

**Eu...**

**Tive um passado? Sem dúvida...**

**Tenho um presente? Sem dúvida...**

**Terei um futuro? Sem dúvida...**

**A vida que pare de aqui a pouco...**

**Mas eu, eu...**

**Eu sou eu,**

**Eu fico eu,**

**Eu... “**

**Álvaro de Campos**

## Capítulo 4. Estrelas que saem da algibeira

Tens duas hipóteses de olhar a gaivota à janela. Ou a vês elevar-se no ar, asas abertas, repetindo a imagem de milhões de abraços, ou a vês descer à água e a despedaçar um peixe. Sonhador das horas vagas, que não pediste conselho. Alterna e terás a realidade.

(Lídia Jorge, 2012)

Evidenciadas as comoções trilhadas neste meu percurso profissional, com *todos os cansaços, quantos o mundo pode dar*, é agora fundamental que analise e reflita sobre os atores e as circunstâncias que me acompanharam nestes dezasseis anos de caminhos percorridos na escola. É chegada a altura de chamar à boca de cena os agentes que propiciaram as minhas aprendizagens e as diferentes pedras que fui recolhendo para construir o meu castelo.

Ao longo do meu itinerário profissional, compreendendo quatro etapas, distintas entre si, foi-se formando a professora, a diretora de turma, a coordenadora e a pós-graduada. Porém, não posso deixar de distinguir em todas estas diferentes personagens, a importância da formação contínua da *pessoa*. Simultaneamente atora e recetora de mudanças, a *pessoa* esteve continuamente presente, aprendendo com os outros, mas recolhendo dessa aprendizagem um novo ensinamento para os outros. Dos diferentes casulos, foram rompendo borboletas, ensaiando voos, colhendo em cada giro um rasgar de novos horizontes.

Sonhadora em horas tão preenchidas, fui pedindo conselho: à mãe e às irmãs, aos professores dos tempos da faculdade, aos meus pares, aos orientadores, aos Professores e, aos meus alunos. E a minha grande aprendizagem final, soprada em murmúrios de solidão, reside, nas palavras de Lídia Jorge, no alternar para *ter* a realidade.

Com efeito, ao longo destes dezasseis anos, fui continuamente sendo forçada a alternar. Concluída a formação universitária, tive de alterar o meu percurso profissional, e colocada numa escola pública do ensino secundário, sem experiência alguma, foi através de pequenas conquistas pedagógicas que a professora foi cumprindo com a sua missão de educadora. Momentos difíceis, mas que reconheço agora como oportunidades preciosas de formação pessoal e profissional. Destaco, enquanto agentes auxiliares desta etapa, os meus alunos do 11º ano que, através das suas efetivas aprendizagens na disciplina de Língua Portuguesa, souberam emocionar-me num aperto de mão pedagógico. Por parte dos meus pares, os outros professores



daquela escola, a estranheza a que me votaram, levou-me a um exercício de procura pessoal para que atingisse o sucesso profissional. Não tivera eu alternado a minha perspetiva, seria hoje, muito provavelmente, uma professora desencantada com o seu ofício, daquelas que olhando a gaiivota, à janela, não a vê elevar-se no ar, asas abertas, repetindo a imagem de milhões de abraços, ou a descer à água e a despedaçar um peixe, mas apenas observa mais um pássaro.

O processo de aculturação social que experienciei ao passar a fazer parte do corpo docente de uma escola privada de confissão religiosa veio a revelar-se como uma nova etapa marcante e construtiva do meu percurso profissional. E divido esta etapa em dois momentos: antes da profissionalização em serviço e depois da profissionalização em serviço. Com efeito, se enquanto *apenas* professora, foi o meu desenvolvimento pessoal e profissional que sofreu alteração, a partir do momento que a professora se profissionalizou foi então o conhecimento profissional docente que se transfigurou. E esta distinção entre desenvolvimento e conhecimento, embora possa parecer estranha pela proximidade entre os dois termos, foi, na verdade, essencial para a minha aprendizagem na área da educação, precisamente pela diferença que existe nos significados das duas palavras: desenvolvimento, no sentido de um processo em construção e conhecimento, no sentido de cognição, ou seja, aquisição de conhecimento.

Até à profissionalização, o processo da minha socialização profissional foi o fator responsável pela minha formação enquanto docente. Efetivamente, o espaço social e cultural do colégio, constituído por um corpo docente participativo e empreendedor e por uma missão educativa salvífica, permitiu-me a minha construção, simultaneamente, comunitária e societária. De salientar, neste primeiro momento, como adjuvantes, os meus pares, elementos extremamente favoráveis no meu caminho de construção de identidade profissional. O acolhimento, o espírito de trabalho colaborativo, a consonância de vontades desprendidas de obrigatoriedade e a gratuidade de intenções educativas que encontrei junto de alguns professores acenderam em mim a vontade de querer fazer parte desta comunidade educativa.

Depois da profissionalização em serviço, o facto de a professora ser então profissionalizada foi de extrema relevância para a produção de um conhecimento profissional. Construtivamente orientada, a professora foi ensinada a percorrer um caminho pautado pela dualidade entre o amor e o rigor, adquirindo a sabedoria da articulação de diferentes dimensões do conhecimento: o conhecimento científico do conteúdo, o conhecimento didático-pedagógico do conteúdo, o conhecimento do currículo, o conhecimento do aluno e o conhecimento do contexto (Roldão, 2010). Ao longo deste processo de aquisição de conhecimento profissional, destaco a Orientadora e os Supervisores à Profissionalização enquanto referências profissionais,

criadoras de sentido(s) pedagógicos e os meus alunos, companheiros de vulnerabilidades, as minhas “sementes do amor”.

A personagem da diretora de turma foi, sem dúvida, aquela que propiciou à *pessoa* um contacto mais próximo com os diferentes agentes educativos. A variedade de funções que são inerentes a este cargo intermédio de gestão permitiu-me uma abertura de horizontes na paisagem escolar, desde a mediação de conflitos de ordem pedagógica, familiar ou social até à organização burocrática de documentos oficiais da estrutura escolar. Até então, o meu conhecimento dos diferentes espaços sociais que ocupam a escola era limitado aos meus pares, aos meus alunos, aos coordenadores do departamento e à Direção. E até esta última era para mim *apenas* uma referência, não sendo uma porta à qual batesse por necessidade consultiva, mas remediadora. Ser diretora de turma forçou-me a alternar a orientação da minha visão: não bastava, como até então, olhar na horizontal; surgira a imprescindibilidade de traçar azimutes, direções definidas em função da minha *separação angular* a um ponto de origem, um Norte astronómico, que me permitissem novos volteares de asas. Era, assim, iminente, que, por forma a cumprir com essa nobre missão de Diretora de Turma, estabelecesse relações necessariamente próximas com outros agentes educativos, nomeadamente, Encarregados de Educação, Serviços de Psicologia, Secretaria e Auxiliares de Educação. Só assim, constituindo um elo de ligação entre todos (Alho & Nunes, 2009), poderá a ação do diretor de turma ambicionar cumprir-se.

Sobressaio, deste ensaio de voo, a possibilidade da visitação daquele espaço onde habita cada ser humano – a sua essência. Por vezes colorida, se os raios de sol sorrirem; por vezes sombria, se as gotas de chuva não souberem a terra e, por vezes, apenas enevoadas, aguardando que alguém afaste as nuvens, ou não. E é inerente ao diretor de turma essa responsabilidade: saber como e quando afastar as nuvens, saber sentir os seus raios de sol ou saber saborear as gotas de chuva dos seus alunos. É essencial que *saiba* o nome de cada um e que chame por ele; ouvir chamar o nosso nome faz-nos sentir importantes!

[...] É preciso compreender que era a primeira vez, em muito tempo, que eu ouvia uma voz chamar o meu nome. Claro que já me tinha apercebido do braço a acenar, mas é tão fácil ignorar um braço. Uma voz a chamar o nosso nome é de outra ordem. [...]

(João Ricardo Pedro, 2013)

Para esta etapa profissional, foram relevantes todos os diferentes agentes educativos, contribuindo cada um com a sua especificidade para o preenchimento do puzzle final que é o ministério da direção de turma.

A personagem da coordenadora de departamento curricular foi sem dúvida aquela que mais angústia propiciou à pessoa. E escrevo *propiciou*, pois também nesta etapa ocorreu aprendizagem profissional, tendo em conta que as contrariedades vividas na coordenação de departamento foram contribuindo para o amadurecimento, simultaneamente, da pessoa e da profissional. E, novamente, tive de alternar. Apesar da individualidade que caracterizava a minha relação com os meus pares de departamento, tendo em conta as diferenças relacionadas com questões do género feminino, com a antiguidade na escola e com a visão da própria escola, era forçoso que eu alternasse a minha própria essência e procurasse ir encontrando uma linha de ação que conjugasse vontades e modos de agir. Foi assim imperativo que assumisse uma atitude de servir o interesse dos outros, independentemente do que sentisse ou pensasse, e isto em nome da concertação do cumprimento da missão de coordenadora curricular de uma escola. Apreendi-me, deste modo, enquanto uma *roda dentada* dessa grande engrenagem que é a escola, fazendo coincidir os meus *dentes* nos espaços entre os *dentes* de outras rodas. Passará por aí, pela orquestração de sintonia de vontades, com a consonância de diferentes ritmos e compassos, que contribuiremos para a performance final, a sinfonia estruturada em múltiplos movimentos, uns mais rápidos, outros mais lentos outros mais moderados. Por entre vazios e presenças dos meus pares, fui aprendendo a importância da diferença do outro.

Destas quatro etapas, aquela que mais plenificou a pessoa foi, indubitavelmente, a etapa da pós-graduação. Após tantos anos volvidos, o ter regressado ao banco da escola foi extremamente gratificante. A professora, a diretora de turma e a coordenadora uniram-se na *pessoa* que voltou a ser aluna. E, para além do gosto do aprender, surgiu a maravilha da aceção de que havia, ainda, muito a aprender. E, como forma de metaforizar a sensação singular dessa apreensão, recordo aqui uma história que o meu Pai costuma contar de um rapaz que, há muitos anos atrás, morava numa aldeia remota da Beira Baixa, de seu nome Várzea dos Cavaleiros e que nunca de lá tinha saído, mas que um dia foi chamado para “ir às sortes” e lá foi a Oleiros, sede de concelho, apresentar-se para as inspeções. No regresso a casa, sua mãe esperava-o à soleira da porta e tendo-lhe perguntado como tinha corrido, ele, muito entusiasmado, respondeu: “Minha mãe! O mundo é tão grande! Olha, vêes aquele monte ali ao fundo? Para além daquele monte há um outro e depois há ainda um outro e um outro ainda! O mundo é tão grande, minha Mãe!”

Com efeito, de monte em monte, o mundo da escola foi-me rerepresentado em inúmeras relatividades. E eu senti-me pequenina, humilde nas minhas possibilidades de ação. Porém, predisposta a contribuir para *fazer a diferença*, ainda que infinitesimal. E esta predisposição foi-me inspirada através dos diferentes formadores, muito concretamente, na pessoa do mentor da Pós-graduação. Desta vez, nesta última etapa, a perspetiva da escola foi sendo, para mim,

alternada e, desta vez, era eu quem abria os olhos, fascinada e transpunha o limiar da aparição; o mundo da escola transfigurava-se-me (Ferreira, 2009). A *pessoa* aprendeu, por fim, que é da sua algibeira que saem as estrelas que deslumbram crianças.

Feita esta reflexão, é premente que projete o conhecimento por mim adquirido e que dele retire possíveis ações de melhoria para a minha vida profissional. Assim, e colhendo o grande ensinamento da necessidade da alternância, considero essencial que, num futuro, ouse sempre alternar, a minha perspetiva, as minhas circunstâncias, os meus limites. No mundo da escola, não há apenas o sim e o não, o claro e o escuro, o certo e o errado, o bom e o mau, o silêncio e o barulho. Muitas vezes, é de um *nim* que nasce o consenso; é de uma manhã clara com nuvens que se propicia um belo dia; é de uma conjugação do *eu* que estou certo e do *tu* que estás errado que surge o entendimento; é de um menos bom e de um menos mau que se possibilitam ações; é de um concerto orquestrado por entre silêncios e barulhos que se provocam ovações. Porque, afinal, há uma terceira margem:

[...] A terceira margem do rio, a verdadeira viagem da descoberta, não consiste em encontrar terras novas, mas em adquirir novos olhares, “em ver o universo com os olhos de outro, de cem outros, em ver os cem universos que cada um deles vê, que cada um deles é.”<sup>6</sup> (Nóvoa, 2010, p. 46)

Porque numa escola não estamos nunca sozinhos, ainda que necessitemos de espaços de solidão, e é da alternância de novos olhares que se fará o caminho. Considero, desta forma, essencial que, no meu futuro profissional, que começa agora, eu percorra novos trilhos e mantenha o coração aberto para os reconhecer. Considero igualmente que, como educadora, seja enquanto professora, diretora de turma, coordenadora ou pós-graduada, deverei preservar a certeza de que atrás daquele monte há um outro monte, numa senda de perfeitibilidade inesgotável.

Se tive um passado? Sem dúvida...

Se tenho um presente? Sem dúvida...

Se terei um futuro? Sem dúvida...

---

<sup>6</sup> Marcel Proust, “Em busca do tesouro perdido”, vol. V (A Prisioneira), Lisboa, Relógio de Água, 2004, p. 251.

A vida que pare de aqui a pouco... que eu quero ser a eterna aluna para que aprenda sempre a ensinar.

**“Quais são as tuas palavras essenciais? As que restam depois de toda a tua agitação e projetos e realizações. As que esperam que tudo em si se cale para elas se ouvirem. As que talvez ignores por nunca as teres pensado. As que podem sobreviver quando o grande silêncio se avizinha.”**

**Vergílio Ferreira, 2001**

## Capítulo 5. Palavras essenciais

*As que restam depois de toda a tua agitação e projetos e realizações:*

Desvelados os fios da memória que permitiram narrar as minhas vivências pessoais e profissionais, enquadradas à luz de fundamentos teóricos, projetando um futuro que se pretende aberto a novas perspectivas no mundo da escola, num contínuo crescendo profissional, em suma, passada toda a minha *agitação e projetos e realizações*, as palavras essenciais que *restam* vão no sentido da necessidade de continuar a investir na formação do professor. Com efeito, não posso deixar de considerar que o caminho que percorri, de autodescoberta profissional, foi extremamente positivo. Inicialmente trilhado num casulo de isolamento, posteriormente metamorfoseado em momentos de solidão construtiva que se entrecruzavam com os restantes agentes educativos, mas continuamente direcionado para o aluno e a sua essência, criando-lhe condições para mais e melhores aprendizagens. Fui fazendo do ato educativo um ato de relação, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e pessoal do aluno, contando-lhe histórias, não daquelas que começam com “era uma vez”, mas daquelas que esperamos que os tornem seres humanos responsáveis, autores de um amanhã. Mas... e se eu tivesse optado por contar outras histórias? Afinal, “as histórias de esmolas são sempre bonitas. E ficam contentes os ricos e os pobres.” (Ferreira, 2009, p. 118) E se eu me tivesse realizado com o simples *cumprir* de objetivos e conteúdos programáticos? E se eu considerasse que ser professor era, tão-somente, transmitir conhecimentos curriculares? É certo que não se pode ensinar a emoção a uma pessoa. Não se pode ensinar a beleza de uma lágrima que recebe um raio de sol. Mas pode ensinar-se a responsabilidade àquele que vislumbra essa lágrima. Assim, considero essencial a formação do professor, para que ele seja um recolector de lágrimas e de sorrisos, um propulsor de vontades, de sonhos e de ambições, um descobridor de talentos, um contador de histórias com estrelas a saírem da sua algibeira.

Evoco, desta forma, as sugestões respeitantes à formação de professores, de Amado et al (2009, p. 83), que se revestem, depois destes ensaios de voos, de uma ainda maior pertinência:

- equacionar a dimensão relacional como parte central no currículo na formação inicial;
- considerar que o desenvolvimento profissional dos docentes se faz na interação com os contextos de trabalho;
- formar professores significa, acima de tudo, preparar pessoas que vão colaborar na educação de pessoas em desenvolvimento, o que implica adquirirem a capacidade de vir a estabelecer

ligações entre os domínios da aprendizagem cognitiva e da afetividade, tornando-se, entre outros aspetos, aptos para uma escuta ativa da “voz” do aluno;

- repensar conteúdos e referências teóricas e na seleção dos próprios modelos de formação, com especial incidência nos modelos reflexivos e nos que se empenham na preparação dos futuros professores através da investigação.

E faço destas as minhas próprias recomendações. Porque, afinal, o Professor faz-se; não nasce!

*As que esperam que tudo em si se cale para elas se ouvirem:*

E porque é no silêncio das *emoções das horas* que elas mesmas se fazem ouvir, através da formação de professores, o último objetivo para o futuro será

[...] libertar o trabalho de suas correntes [e] fazer com que essa libertação, fundada em regulações eficazes, seja acompanhada de desempenhos coletivos e de satisfações individuais é uma tarefa estimulante à qual todos os militantes deveriam se dedicar. Para que, enfim, todos possam construir para si uma identidade pessoal positiva em uma atividade que lhe dê prazer e que lhe permita ganhar a vida de outra maneira que não apenas pelo “suor do rosto” ou pela “punição divina”. (Dubar, 2012, p.366)

Cortar as amarras que nos coartam a inspiração de dias mais luminosos nas nossas escolas, fazendo renascer o sorriso em si mesmo e nos outros.

*As que talvez ignores por nunca as teres pensado:*

Ignoro, efetivamente, o que fica para além deste meu relatório reflexivo. Precisamente, por nunca o ter pensado. E reconheço, assim, os seus limites e os meus. E reencontro, no final, a Pessoa, a que fica, depois de todas as palavras registadas no papel, pois, afinal, “a minha retórica



vem do desejo de prender o que me foge, de contar aos outros o que ainda não tem nome e onde as palavras se dissipam com a névoa do que narram." (Ferreira, 2009, p. 80)

*As que podem sobreviver quando o grande silêncio se avizinha:*

Em cada Professor mora uma Pessoa.

**"Disseste ou escreveste milhões ou muitos milhares de palavras.**

**E deve haver nessa nebulosa uma estrela que seja a tua.**

**Não a saberás nunca."**

**(Vergílio Ferreira, 1992)**

## **Conclusão - Qual é a minha estrela?**

A redação deste relatório foi, conforme se pode apreender através da leitura dos capítulos anteriores, extremamente importante para a minha revelação profissional. Mas o auge desta mesma revelação foi conquistado na própria organização do relatório. Assim, a evocação da memória permitiu-me destacar os pontos luminosos que sobressaíam do meu percurso profissional, narrá-los e, conseqüentemente, através do auxílio imprescindível das palavras de outros, atingir as minhas próprias palavras e assim compreender as minhas circunstâncias pessoais e, por conseguinte, profissionais. Fui, desta forma, autora, criadora de um conhecimento que me permitirá, certamente, munir das ferramentas necessárias para enfrentar, agora com novas lentes, os problemas aferidos na minha diegese autobiográfica. Desta forma, partindo da reflexão teoricamente fundamentada que realizei sobre as principais dimensões a melhorar que o processo de elaboração deste relatório me permitiu identificar, proponho algumas formas de as resolver enquanto processo de aperfeiçoamento da minha ação profissional. Novamente, e em consonância com o andamento dialético deste relatório, dos casulos de cada apeadeiro sairão, assim se espera, novos drapejares de asas.

Relativamente ao apeadeiro da profissionalização, ressalto a tônica que deverá ser colocada na formação de professores. Na gritante diferença da definição de identidade profissional, antes e depois da minha profissionalização em serviço, os medos e as inseguranças que me acompanharam até atingir uma visão profissional deverão ser suavizados. E, para tal, os caminhos da autocompreensão, da vulnerabilidade e da autoformação que fui percorrendo em espaços de isolamento deverão ser facultados sob vigilância diligente e responsável de formadores. O estabelecimento de uma relação pedagógica necessariamente centrada nos meus alunos não deverá ser uma estratégia à qual se recorre por inferência pessoal, porque a nossa essência assim o dita, mas devidamente ensinada e demonstrada, para que possa ser posta em prática na sua verdadeira implicação. Ser professor inclui, entre outros comprometimentos, uma responsabilidade muito grande: é um ato de Amor; não pode ser, nunca, trivializado ou descaracterizado.

No que concerne ao apeadeiro da direção de turma, alerta para a elevada importância deste órgão de gestão intermédia. Com efeito, ao ser um elemento integrador das influências da escola e da família, deve ser-lhe reconhecida a necessária relevância para o saudável funcionamento da escola. Por entre dimensões épicas de sonhos e outras mais práticas de burocracias, é extremamente importante que os órgãos de gestão máxima de uma escola atendam a esta duplicidade de competências do rigor e do amor. Igualmente importante será a lógica de ação

da própria escola, no sentido de estabelecer pontos de encontro entre as pessoas que a habitam, que deverão espaços de desabafo e de partilhas, que possibilitem uma ação mais construtiva. Insisto, uma vez mais, na constatação de que a direção de turma é o ministério ideal para *bater à porta* de cada aluno.

Quanto ao apeadeiro da coordenação de um departamento curricular, três linhas de ação sobressaem: rever, repensar e acreditar. Com efeito, as grandes dificuldades na coordenação do departamento de línguas por mim experienciadas e já anteriormente escarpelizadas foram equacionadas através das lentes teóricas das dimensões do género feminino, da antiguidade na escola, da própria visão de escola e, necessariamente, da racionalidade burocrática e da exerceção da minha liderança intermédia. Importa, assim, rever:

- a distribuição equilibrada do género em cada departamento, como forma de agir por entre uma simbiose proporcionada de razão e de emoção;
- as energias que se esgotam por sentimentos presos a questões de se ser o mais velho ou o mais novo na escola, canalizando essas forças em ações com vista à melhoria das aprendizagens;
- a confluência da visão que cada um tem da escola que, não sendo de ninguém, é de todos e, como tal, todos deverão ser implicados num bem maior;
- o desperdício de tempo e de vontades, tantas vezes sobrelotado, por efeito da racionalidade burocrática, terreno estéril, que concebe autómatos em vez de seres humanos;
- o exercício de liderança, apontando a liderança servidora como aquela que *serve melhor* o interesse de todos, garantindo o serviço das prioridades e das vontades de todos. Não será seguramente, a mais fácil, mas há que procurar aplicá-la. No meu departamento, é urgente fazer-se humilde e, simultaneamente, fazer-se grande!

Para além destas propostas de revisão, recomendo ainda o repensar o contexto que envolve os departamentos curriculares, ou seja, a sua dimensão mais ampla, a da própria escola. Talvez assim seja possível a compreensão da evidência emergente da análise do grupo em todas as suas múltiplas matizes (Santos, 2000). E, por fim, acreditar na capacidade criadora das inteligências em crise (Crozier, 1998), convocá-las e consentir na substituição de práticas de lógicas de ação que se regem por um *presentismo* (Lortie, 1975), por outras que ofereçam uma maior amplitude de congregação das várias vozes que fazem parte de um todo, almejando conquistar aqueles horizontes que apesar de parecerem longínquos, não são inatingíveis.

E, por fim, no âmbito do apeadeiro da pós-graduação, ressalvo a importância da formação ao longo da vida. Com feito, foi neste apeadeiro que me aprendi enquanto professora investigadora e a apreensão de novas latitudes do mundo da escola foi como que o momento da clarividência. Este desbravar de terreno estéril deverá ser acessível a todos, porque é necessária a

desinstalação da mudança. Urge, assim, efetivamente, despertar para outras possibilidades, outras dinâmicas de ação; urge desmaquilhar um sistema educativo que insiste em esgotar esforços num tempo inútil, remediando em vez de inovando; urge desfazer crenças áridas e velhos hábitos, que se consignam e satisfazem com o aqui e agora, não permitindo a conjugação de verbos no futuro; urge desordenar toda aquela ordem que é impermeável à aceitação das diferenças dos outros!

Estou consciente das limitações deste relatório. Sei que sou apenas mais uma gota na chuva e que, com todas as certezas, não será o presente trabalho o suficiente para que esta voz se faça ouvir e tão pouco chegar ao mundo distante das políticas da educação. *Escrevi milhões ou muitos milhares de palavras. E deve haver nessa nebulosa uma estrela que seja a minha. Não a saberei nunca.* Porém, eu sei que ela está algures por entre estas palavras e não pode ser apagada. E é este, de facto, o limite deste relatório: *qual é a minha estrela?*

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Cadernos de Formação de Professores, Nº 1*, pp. 21-30. Universidade de Aveiro.
- Alho, S. & Nunes, C. (2009). *Contributos do director de turma para a relação escola-família*. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 150-158.
- Allen, J. V. (1985). *Student writing Apprehension: A Psychotherapeutic Approach*. Paper presented the Meeting of the Basic Writing Conference. St. Louis.
- Alves, J. (1999). A escola e as lógicas de acção. *As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte. Coleção Cadernos CRIAP*. Edições ASA.
- Alves, J. (2012). *Ensinar é Sempre Correr Riscos*. [em linha]. Disponível em <http://www.facebook.com/pages/Católica-Porto-Educação>. Consultado em [23/02/2013].
- Alves, R. (2008). *Os Quatro Pilares*. São Paulo: Paulus, DVD, 4 v
- Amado, J.; Freire, I. Carvalho, E. & André, M. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08.
- Azevedo, J. (2004). *Ordem e desordem na educação escolar*. [em linha]. Disponível em <http://www.joaquimazevedo.com>. Consultado em [23/02/2013].
- Bach, R. (1997). *Fernão Capelo Gaivota*. Editor: Europa-América.
- Barthes, R. (1987). *O Rumor da Língua*. Lisboa: Edições 70.
- Bergson, H. (1979). *A consciência e a vida. Os pensadores*. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Abril Cultural.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148.
- Bodovski, K. (2010). Parental practices and educational achievement: social class, race, and habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 31:2, 139-156.
- Brilhart, D. (2010). Teacher Conceptualization of Teaching: Integrating the Personal and the Professional. In *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*. Vol. 4, 168-179. Ohio Dominican University.

- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- Brooks & Brooks. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. ASCD.
- Bullough, R. V., (2005). Teacher vulnerability and teachability: A case study of a mentor and two interns. *Teacher Education Quarterly*, 32 (2): 23-40.
- Bullough, R., & Baughman, K. (1997). *"First-year teacher" eight years later: An inquiry into teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Carneiro, R. (2012, setembro). A fé faz-nos livres para servir. *In Família Cristã*.
- Chauí, M. (1987). Os trabalhos da memória. In: BOSSI, E. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 2 ed. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28, 7, pp. 15-25.
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Paris: Bernard Grasset.
- Crozier, M. (1998). *La Crise De L'Intelligence - Essai Sur L'Impuissance Des Elites A Se Reformar*. Paris: Points.
- Cunha, P. (1989). *Ética e Educação*, Universidade Católica Editora, Lisboa ME
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa. As emoções sociais e a Neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Dizerbo, A. (2012). Experiências escolares e dispositivo de biografização: rumo à construção de competências biográficas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51
- Dubar, C. (1995). *A socialização, construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Portugal: Porto Editora.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto. Porto Editora.
- Dubar, C. (2012). A Construção de Si pela Atividade de Trabalho: A Socialização Profissional. *Cadernos de Pesquisa*. V. 42 n. 146 p. 351-367.

- Ferreira V. (1986). *Conta-Corrente IV*.
- Ferreira, V. (1965). *A Voz do Silêncio. Espaço do invisível I*. Lisboa: Bertrand [1990].
- Ferreira, V. (1992). *Pensar*. Bertrand Editora, Lda.
- Ferreira, V. (2001). *Escrever*. Bertrand Editora.
- Ferreira, V. (2009). *Aparição*. Lisboa: Quetzal.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Modernidade, Burocracia e Pedagogia. In J. Sousa & C. Fino, (2007). *A Escola Sob Suspeita*. (pp. 97-119). Porto: Edições ASA.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, A. (2008). *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia*. Comunicação oral apresentada no VI Congresso Português de Sociologia “Mundos Sociais: Saberes e Práticas”. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Greenleaf, R. (2002). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*, 25th anniversary edn (New York: Paulist Press).
- Grossman, P. & Hammerness, K. & McDonald, M. (2009): Redefining teaching, re-imagining teacher education, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15:2, 273-289
- Guerra, M. (2003). *No Coração da Escola – Estórias sobre a Educação*. ASA Editores.
- Hargreaves, A. (1995). The Balkanization of Teaching (with R. Macmillan). In Little, J. W. and Siskin, L. S. (Eds.), *Subjects in Question*. New York: Teachers’ College Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal. (Trabalho original em inglês, publicado em 1994).



- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies* 14, no. 8: 835–54.
- Helder, H. (1979). *Photomaton & Vox*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Huberman, M. (1989). Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé d'une recherche démentielle. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education* (54), Université de Genève
- Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente - uma lição de síntese*. Asa Editores.
- Jorge, L. (2012). *A noite das mulheres cantoras*. Leya.
- Kelchtermans, G. (2001). Professional commitment beyond contract. Teachers' self-understanding, vulnerability and reflection. In J. Butcher & L. MacDonald (Eds.), *Making a difference: Challenges for teachers, teaching, and teacher education: 35-53*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Rev. Bras. Ed.*, 19,
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago
- Malm, B. (2009): Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 35:1, 77-91
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, G. (s/d). *Dar Consciência à Memória: Negociar Propostas – Integrar Desvios*.
- Martins, J. (1997). *A Escola Católica no Limiar do Terceiro Milénio*. Congregação da Educação Católica. Prot. N. 29096. Roma.
- Maués, J. (2003). *Memória, História de Vida e Subjetividade perspectivas metodológicas em pesquisas educacionais*, Belém, ano 4, nº1, p. 37-45
- Meksenas, P. (2003). Existe uma origem da crise de identidade do professor? *Revista Espaço Acadêmico*. Consultado em 10 de janeiro de 2005. <http://www.espacoacademico.com.br/031/31cmeksenas.htm>
- Morin, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Morine-Dersheimer, G. & Kent, T. (2003). The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge. In J. Gess-Newsome (ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implication for Science Education*. New York: Kluwer Academic Publisher, pp. 21-50.
- Nias, (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London-New York: Routledge.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992-2000). Os professores e suas histórias da sua vida. In: A. Nóvoa, *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. EDUCA. Lisboa.
- Nóvoa, A. (2010). Pedagogia: a terceira margem do rio. In: Assembleia da República (Ed.). *Conferência: que currículo para o século XXI?* Lisboa: Assembleia da República; Divisão de Edições. p. 39-49.
- Pedro, J. (2013). *O Teu Rosto Será o Último*, Editora Leya.
- Pérez, C. (2003). O Lugar da Memória e a Memória do Lugar na Formação de Professores: a reinvenção da Escola como uma comunidade investigativa. In: *Anais da 26ª reunião da ANPED*. Caxambu: Caxambu: ANPED.
- Prensky, Marc. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Província Portuguesa da Congregação de S. José de Cluny, Colégio da Rainha Santa Isabel, (s/d). *Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno*.
- Ramos, M. & Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática de supervisão. In Alarcão, Isabel (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora. Coleção CIDInE, pp. 123-150
- Raposo, A. (2012). *Professores e Contextos de Trabalho: ação docente numa escola em mudança*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

- Roberson, S. (s/d). Defying the default culture and creating a culture of possibility. In *Education*. Vol. 131 No. 4
- Rocha, C. (2005). *EDUCAÇÃO, GÊNERO E PODER Uma Abordagem Política, Sociológica e Organizacional*. Dissertação de Doutorado em Educação, na Área de Conhecimento de Organização e Administração Escolar, Universidade do Minho.
- Rocha, C. (2007) Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: construindo uma gestão mais democrática In *Educação em Revista, Marília*, v.8, n.1, p.1-20.
- Roldão, M. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *NUANCES*, UNESP, XI, 13, 108-126.
- Roldão, M. (2007). O Diretor de Turma e a Gestão Curricular. *Cadernos de Organização e Administração Educacional: A Turma como Unidade de Análise*. Nº1, ISSN 1646-7841.
- Roldão, M. (2010). Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional. In *Situações de Formação*. Oficina Digital – Aveiro.
- Roy, P. (2007). *A tool kit for quality professional development in Arkansas*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Russell, T. (1997). Teaching teachers: How I teach is the message. In Loughran & T. Russell (Eds.i. *Teaching about teachers: Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. New York: Falmer Press: 32-47.
- Sanches, M. F. C. (1999). Liderança pedagógica e social: Retratos entre pares. *Revista de Educação*, vol. VIII (2), pp. 65 – 81.
- Santos, B. de S. (2000). *A crítica da Razão Indolente. Contra o desperdício da Experiência*.
- Santos, L. (2000). Capítulo II A Cultura Profissional e o Trabalho dos Professores. In *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário*. Tese apresentada na Universidade de Lisboa para obtenção do grau de Doutor em Educação. Departamento de educação da faculdade de ciências da universidade de lisboa.
- Saveli, E. (2006). *Narrativas Autobiográficas de Professores: um caminho para a compreensão do processo de formação*.

- Savvidou, C. (2010): Storytelling as dialogue: how teachers construct professional knowledge, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16:6, 649-664
- Schein, E. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. John Wiley & Sons, Inc. Fourth Edition.
- Schultz, E. et al. (2006). *Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a)*, Movimento, Porto Alegre
- Swennen, A. & Bates, T. (2010): The professional development of teacher educators, *Professional Development in Education*, 36:1-2, 1-7
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério, *Revista Brasileira de Educação*, nº 13.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Veiga, Fernandes, Roque, Guerra e Antunes, (2003). *Os medos dos professores: Elaboração de uma escala de avaliação dos medos profissionais dos professores*. Estudo apresentado no VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, realizado em 24-26 de Setembro de 2003, pelas Universidades do Minho e da Corunha. Corunha: Universidade da Corunha.
- Vieira, I. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso – os casos do projeto fénix, turma mais e ADI*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Vieira, S. (2007, 15 de junho). *Jornal O Público*.
- Westoby, A. (1988). *Culture and power in educational organizations*. Philadelphia: Open University Press.
- Wong, P. & Davey, D. (2007). *Best practices in servant leadership*. Published by the School of Global Leadership & Entrepreneurship, Regent University. 20-28. Porto. Edições Afrontamento.

Anexos

## Síntese Registo Biográfico

### Informação pessoal

Nome	<b>Paula Alexandra Pessoa Tavares dos Santos</b>
Morada	Rua Principal das Parreiras, n.º 35, Bencanta, 3045-193 COIMBRA
Telemóvel	+351 966867862
Correio(s) eletrónico(s)	paula.pessoa2601@gmail.com
Nacionalidade	Portuguesa
Data de nascimento	9 de novembro de 1972

### Área funcional Educação

### Experiência profissional

<b>Datas</b>	<b>De setembro de 2003 até julho 2013</b>
Função ou cargo ocupado	Coordenadora de Departamento
Principais atividades e responsabilidades	Coordenar e colaborar na parte pedagógica, cultural e pastoral de toda a escola; Promover a comunicação e a resolução de conflitos no seio da comunidade educativa.
<b>Datas</b>	<b>De setembro de 2002 até ao presente</b>
Função ou cargo ocupado	Diretora de Turma
Principais atividades e responsabilidades	Elo de ligação família-escola a nível da Direção de Turma.
<b>Datas</b>	<b>De setembro de 1996 até ao presente</b>
Função ou cargo ocupado	Professora de Inglês do Ensino Pré-escolar ao Ensino Secundário
Principais atividades e responsabilidades	Preparação dos alunos no domínio da língua inglesa.
Nome e endereço do empregador	Colégio da Rainha Santa Isabel R. do Brasil, n.º 41, 3030-175 COIMBRA
Tipo de empresa ou sector	Escola católica e cultural
<b>Datas</b>	<b>Ano letivo 1995-1996</b>
Função ou cargo ocupado	Professora de Português no Ensino Secundário
Principais atividades e responsabilidades	Preparação dos alunos no domínio da língua portuguesa;
Nome e endereço do empregador	Escola Secundária de Cantanhede

### Educação e formação

<b>Datas</b>	De setembro de 1990 a junho de 1994 - Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – variante Francês-Inglês
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Faculdade de Letras – Universidade de Coimbra Largo da Porta Férrea 3000-447 Coimbra

<b>Educação e formação</b>	Profissionalização em serviço
Data	<b>Ano letivo 2001-2002</b>
Designação da qualificação atribuída	Estágio Pedagógico
Principais disciplinas/competências profissionais	Psicologia da Educação, Didática do Português, Didática do Francês, Sociologia da Educação e Administração Escolar, Tecnologia Educativa e Prática Educativa.
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Universidade de Viseu
Nível segundo a classificação nacional ou internacional	18 valores
	Pós-Graduação em Administração e Organização Escolar
Data	De janeiro 2012 a julho de 2012
Designação da qualificação atribuída	Pós-graduação
Principais disciplinas/competências profissionais	Identidade da Escola e Projeto Educativo, Fundamentação Antropológica e Ética da Educação Escolar, Organização Curricular, Gestão e Liderança, Políticas Públicas de Educação e Seminário de Projeto
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Universidade Católica Portuguesa
Nível segundo a classificação nacional ou internacional	18 valores